

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

A INDUÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

**– AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS
FUNÇÕES E AS COMPETÊNCIAS DO TUTOR**

HUGO CARLOS RODRIGUES GANCHINHO PEREIRA

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

A INDUÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

**– AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS
FUNÇÕES E AS COMPETÊNCIAS DO TUTOR**

HUGO CARLOS RODRIGUES GANCHINHO PEREIRA

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF. DOUTORA MARIA MANUELA FRANCO ESTEVES

2009

AGRADECIMENTOS

Acredito que um trabalho desta natureza não envolve unicamente os autores, mas também todos aqueles que, directa ou indirectamente, viveram e sentiram com a mesma intensidade e energia o estudo, a pesquisa, a redacção e a preparação que, uma vez completos, resultaram na concretização deste documento final.

O meu primeiro agradecimento dirige-se à Graça, a minha esposa, e ela sabe porquê. Enumerar as razões resultaria noutra dissertação. Dedico-lhe este trabalho.

As linhas não seriam tão certas, as palavras tão adequadas, a pesquisa tão fundamentada e nem a reflexão tão presente, sem o contributo da Prof. Dr.^a Manuela Esteves que, desde os tempos da licenciatura, tem acompanhado o meu interesse em desenvolver, através do estudo em Ciências da Educação, as competências essenciais para desempenhar o papel de professor na plenitude das suas exigências.

Tenho igualmente enorme gratidão relativamente a todos os professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação com quem tive oportunidade de partilhar a mesma sala de aula e de aprender em cada minuto de convivência.

Um especial agradecimento a todos os professores que se prontificaram a colaborar como entrevistados neste estudo.

Finalmente, dedicar aos meus pais e ao meu irmão, este desafio que propus a mim próprio. Consegui-o com a perseverança, com o empenho, com a determinação e com todos os outros valores que eles me têm transmitido e incentivado a cumprir ao longo da vida.

A todos os outros que não nomeio, mas que têm feito parte da minha caminhada, muito obrigado.

RESUMO

A proposta de implementação de um período probatório, segundo o qual os professores participam num programa de integração na profissão destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, pode constituir uma oportunidade formal para projectar uma fase importante na carreira dos professores. Neste sentido, debruçámo-nos neste estudo, sobre esse período probatório que simboliza a primeira aproximação do quadro normativo a uma prática há muito defendida por investigadores e professores. Estudámos com maior ênfase e pormenor o papel do professor de apoio na indução dos professores principiantes. Entendemos que a tutoria e a mentoria seriam as temáticas mais adequadas para encontrarmos as raízes teóricas que designam a relação existente entre um professor experiente e um professor principiante, sustentando a integração deste último na carreira docente. Uma vez considerada a importância do professor de apoio na fase de iniciação ao ensino, existem várias questões que se podem colocar: o que podemos esperar do professor de apoio? Que funções lhe estão atribuídas? Qual o seu papel? Quais as competências necessárias para desempenhar esse papel? Neste estudo procurámos abordar estas questões destacando as perspectivas dos professores principiantes. O problema de investigação que decidimos estudar tratou de perceber quais as perspectivas dos professores principiantes de Educação Física sobre as funções e as competências do professor de apoio na indução na carreira docente. No nosso estudo verificámos que os professores principiantes consideram que o tutor deve assumir funções de integração do professor principiante na escola, de observação das aulas e discussão sobre a prática, de partilha de informação e debate de ideias, de acompanhamento e de avaliação do professor principiante. Verificámos também que os tutores devem possuir um conjunto de competências interpessoais e de apoio psicológico, de competências instrucionais e de competências de socialização do professor principiante. Devem também possuir formação especializada para a função e em termos normativos devem ser especificados com clareza os critérios de selecção, recrutamento e avaliação dos tutores e prever as medidas a adoptar relativamente à sua formação contínua.

Palavras-chave: Tutoria, Tutor, Indução na carreira docente, Professor principiante

ABSTRACT

Recent studies have demonstrated that the implementation of a probationary period during which teachers take part in an induction program designed to verify their ability to perform efficiently and integrate the teaching profession, can constitute an important phase in a teacher's career. In line with this previous research, this study focuses on how this probationary period represents the first approximation of the guideline framework to a practice long advocated by teachers and researchers. It focused in greater depth on the role of the support teacher in the guidance and induction of the beginning teacher. We believe that tutoring and mentoring are the most appropriate themes for discovering the theoretical roots advocating a kind of induction program focused on teachers' support. These would also be the most adequate to define the relationship between an experienced teacher and a beginning teacher, supporting the integration of the latter in the teaching profession. Having established the importance of the support teacher during the induction period there are several issues that may arise: what can we expect of the support teacher? What functions are assigned to him or her? What is his or her role? What are the skills required to perform this role? This study sought to address these issues by highlighting the perspective of the beginning teachers. The research problem that we decided to study was the perspective of the beginning physical education teachers' on the role and attributes of the support teacher in the induction process into the teaching profession. In our study we found that beginning teachers consider that tutors' role involves beginning teachers school integration, class observation and discussion, exchange of information and debating, support and assessment. We also found that tutors' should possess interpersonal and psychological support skills as well as instructional and socialization ones. Tutors' should have specific training and we suggested that the guidelines framework should clarify tutors' selection, recruitment and evaluation.

Keywords: Tutor, Mentoring, Induction, Beginning teachers.

Índice

INTRODUÇÃO	7
I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	12
CAPÍTULO I - O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.....	12
1.O início da carreira e as dificuldades sentidas pelos professores	12
2.O período de indução	15
CAPÍTULO II - O APOIO AOS PROFESSORES PRINCIPIANTES.....	19
1. A mentoria e a tutoria	19
2. Características do professor de apoio.....	26
3. O ano probatório na carreira docente	30
SÍNTESE	32
II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	33
CAPÍTULO III- FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	33
1. Desenho de investigação	33
2. Caracterização dos sujeitos do estudo.....	34
3. Procedimento de recolha de dados.....	35
4. Análise de conteúdo	37
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	40
A – Expectativas dos professores principiantes relativamente à profissão	41
B – Considerações sobre a formação inicial.....	42
C – Aspectos gratificantes do início de carreira	45
D – Dificuldades sentidas no início de carreira	49
E – Soluções encontradas para superar as dificuldades	60
F – Pertinência do apoio do tutor	64
G – Estatuto do tutor	66
H – Funções do tutor	68
I – Competências do tutor	75
J – Formação do tutor.....	80
CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	82
CONCLUSÕES	94
III PARTE – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS	100
Bibliografia.....	100
Anexos	107

INTRODUÇÃO

As directrizes da Comissão Europeia¹ agendam para a formação e para o desenvolvimento dos professores a meta *de estabelecer um sistema global e sem descontinuidades que integre a formação inicial de professores, a indução e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira, incluindo oportunidades de aprendizagem formais, informais e não formais*.

Neste sentido, o actual enquadramento político do sistema de formação de professores², relacionando princípios estruturantes do mesmo com os princípios enunciados pela Comissão Europeia, propõe a integração da Formação Inicial, do Período de Indução e da Formação em Serviço como vectores da Política de Formação de Professores em Portugal.

Na legislação portuguesa podemos encontrar referências do período de indução desde o final dos anos oitenta³, e o tema é novamente enfatizado na recente versão do Estatuto da Carreira Docente, apesar de as práticas permanecerem inalteradas (Flores & Ferreira, 2009). Contudo, a proposta de implementação de um período probatório, segundo o qual os professores participam num programa de integração na profissão destinado a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível, pode constituir uma oportunidade formal para projectar uma fase importante na carreira dos professores, como reconhecem as mais recentes investigações. Neste sentido, debruçamo-nos neste estudo, sobre esse período probatório que simboliza a primeira aproximação do quadro normativo a uma prática há muito defendida por investigadores e professores.

O período de indução de professores na carreira faz parte de um alargado e contínuo processo de socialização que potencia a assimilação da cultura de escola e do perfil de desempenho exigível (Lortie, 1975). Os programas de indução foram criados para dar resposta a situações educativas relacionadas com a integração dos professores em

¹ Comissão Europeia (2007). *Melhorar a Qualidade da Formação Académica e Profissional dos Docentes*. Comunicação da Comissão Europeia ao Conselho e ao Parlamento Europeu.

² Descrito numa curta nota elaborada pelo Ministério da Educação (DGRHE) como instrumento de trabalho para a conferência realizada em Lisboa (27 e 28 de Setembro) sobre o Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.

³ Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro e anterior Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 139-A/1990 de 28 de Abril).

novos contextos⁴, ainda que na sua perspectiva mais comum estes programas se destinem a professores principiantes, tendo como principal finalidade a sua integração na profissão. Estes programas podem ser entendidos como *o processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo* (Wilson & D'Arcy, 1987).

O período de indução constitui, na sua essência, o elo imprescindível que une a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira (García, 1999), sendo os programas que o integram extensões lógicas da formação inicial, que uma vez implementados devem reconhecer que os professores principiantes necessitam ainda da supervisão e do apoio semelhantes ao que receberam na sua fase de estudantes (Huling-Austing, 1990). Sugere a mesma autora, após uma revisão da literatura investigativa sobre os programas de iniciação, que tais programas devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais de cada professor e ao ambiente escolar no qual está envolvido, e destaca a presença de um professor de apoio (professor-mentor, professor-colega ou colega do professor) como a condição mais persistente ao longo dos diferentes estudos. Garcia (1999) reforça esta ideia fazendo referência ao facto de o papel do professor-mentor aparecer como uma das componentes que maior influência exerce nos programas de iniciação, considerando esse apoio – através de sessões de treino, consultas, assessoria, observações e registos – como uma das estratégias formativas que facilitam a aquisição do conhecimento.

Uma vez considerada a importância do professor de apoio na fase de iniciação ao ensino, existem várias questões que se podem colocar: o que podemos esperar do professor de apoio? Que funções lhe estão atribuídas? Qual o seu papel? Quais as competências necessárias para desempenhar esse papel? Neste estudo procurámos abordar estas questões destacando as perspectivas dos professores principiantes. O problema de investigação que decidimos estudar foi: Quais as perspectivas dos

⁴ Para Flores (1997) os programas de indução podem destinar-se a professores principiantes, a professores com alguma experiência que retomam a actividade após um abandono da docência durante um período de tempo e a professores cujas funções se alteram dentro do sistema educativo.

professores principiantes de Educação Física sobre as funções e as competências do professor de apoio na indução na carreira docente?

Entendemos que a tutoria e a mentoria seriam as temáticas mais adequadas para não só encontrarmos as raízes teóricas que preconizam um tipo programa de indução centrado na assessoria mediante mentores, como também para designar a relação existente entre um professor experiente e um professor principiante, sustentando a integração deste último na carreira docente. Cada um destes processos apresenta diferenças e pontos em comum, quer se considere os conceitos, as práticas formativas ou o próprio contexto de aplicação. Neste estudo, não aprofundámos – nem o procurámos fazer – as diferenças e semelhanças entre tutoria e mentoria e, embora tenhamos enumerado alguns aspectos desta dicotomia, tentámos, isso sim, integrar os aspectos que melhor se identificam com a relação de ajuda que pretendemos abordar no contexto particular do nosso estudo. Falámos, portanto, em mentores e tutores, quando referenciados no campo de estudo da formação de professores e, particularmente, quando integrados na problemática do período de indução na carreira docente. Apesar de não termos verificado nos diversos campos de aplicação uma designação comum do professor de apoio no processo de indução na carreira docente, procurámos identificar as características mais comuns e mais significativas que nos permitissem observar esta realidade com mais consistência. Encontrámos referências a *mentors*, *induction tutors*, *induction supporters*, *beginners supporters* e tentámos identificar aquelas funções e competências do professor de apoio que nos pareceram com maior significância e evidência teórica.

As investigações no campo da mentoria são robustas em termos teóricos e reflectem sobre práticas sistematizadas fundamentalmente nos EUA e no Reino Unido. A literatura da especialidade é vasta, fundamentada com rigor e apresenta-nos diferentes perspectivas sobre um tema que, em última análise, concilia em todas as investigações realizadas, a ideia de que é necessário investir ainda mais tempo na reflexão sobre as práticas e os mecanismos que as proporcionam. No nosso país caminhamos, ainda, com passos muito curtos neste campo. Constatamos, no entanto, que a relação de ajuda evidenciada entre professores na escola – entre principiantes e

experientes, entre novos e velhos, conservadores ou progressistas – é um acontecimento antigo, por vezes eficiente, mas pouco organizado, alicerçado fundamentalmente na idiossincrasia que governa o processo de aprendizagem dos professores ao longo da vida. As directrizes normativas enunciadas anteriormente confirmam, na sua definição, a ideia de que se deve atribuir ao professor de apoio um papel preponderante no período de indução dos novos professores. Com efeito, é sugerido que o período probatório do professor principiante seja apoiado, no plano didáctico, pedagógico e científico, por um professor titular, que deverá acompanhar e avaliar este último na concretização do seu plano individual de trabalho.

O nosso estudo assumiu um desenho de investigação exploratório. Interessou-nos, sobretudo, auscultar as preocupações e as dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira e perceber em que medida as suas inquietações poderão ser objecto da intervenção e ajuda de um professor de apoio. Questionámos os professores principiantes sobre as dificuldades que sentiram no início da carreira e tentámos perceber o modo como as superaram. Procurámos, igualmente, perceber quais devem ser, no seu ponto de vista, as funções e as competências do professor de apoio, nomeadamente em que área, ou áreas, deve incidir a sua actuação e porquê. As funções que averiguámos são aquelas que se referem à acção a desenvolver e as competências foram entendidas como as capacidades, as características e os atributos pessoais e profissionais necessários para desenvolver a acção com eficiência⁵. As funções e as competências do tutor segundo as perspectivas dos professores principiantes foram analisadas tendo como referente o plano conceptual relativo à mentoria e à tutoria. Vários autores identificam três áreas básicas: apoio pessoal (funções e competências interpessoais e psicológicas), conhecimento e competências didácticas (funções e competências instrucionais) e competências ambientais ou organizacionais e de socialização (Vonk, 1995; O'Brien & Christie, 2005). Ao quadro conceptual associámos também aquelas que são, no plano normativo, as directrizes

⁵ Esteves (2009), alerta para a necessidade de se *forjar uma acepção especializada de “competência” em educação e em formação de professores, em torno da qual os investigadores possam convergir e que contribua para intervenções mais consistentes dos profissionais*. Apesar de neste estudo não nos debruçarmos com profundidade nesta problemática, preocupámo-nos em não considerar as competências do tutor unicamente como a potencialidade inata que se actualiza na *performance* (Perrenoud, citado por Esteves, 2009).

definidas para o período probatório. Os resultados foram discutidos no confronto com estas referências e procurámos enriquecer a discussão num campo que, sem dúvida, irá assumir uma importância vital no desenvolvimento profissional dos professores.

Numa fase em que brevemente entrará em vigor o requisito do ano probatório na carreira docente, impõe-se, julgamos, uma abordagem às funções e às competências do tutor. A abordagem que fizemos teve em conta o discurso e a opinião dos professores principiantes num exercício de previsão futura. Este exercício distanciou este estudo de outros, porque teve a vantagem de poder explorar as opiniões dos professores antes de ser implementado um subsistema. Não se tratando de um diagnóstico de necessidades nem da situação, o estudo tenta ajudar a prever potenciais desvios na prática e pode permitir que sejam tomadas medidas preventivas para minimizar esses constrangimentos.

Neste sentido, no final deste estudo, acreditámos ter contribuído para uma maior clarificação do papel do professor de apoio (tutor/mentor) e o seu posicionamento na relação de ajuda aos professores principiantes, como está formalizado no quadro normativo sobre o período probatório. Em última análise, esperamos ter contribuído para uma base teórica que permita a construção de um perfil de desempenho do tutor e respectivo referencial de formação ou, pelo menos, para tornar criteriosa a selecção de quem vai desempenhar esta função.

Iniciámos esta investigação com a consciência de que abordámos um tema sobre o qual ainda se conhece pouco no nosso país⁶, e com a expectativa de que ao concluí-la surgissem mais questões do que respostas e que as primeiras conduzissem a um nível de interpretação simultaneamente mais profundo e sofisticado.

⁶ Ainda que os estudos e as pesquisas sobre a tutoria e a mentoria tenham merecido maior atenção nos últimos anos, fundamentalmente na sua ligação com a área da pedagogia no ensino superior.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

CAPÍTULO I - O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

1. O INÍCIO DA CARREIRA E AS DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES

O primeiro ano de ensino é desafiante (Huling-Austin, 1989; Veenman, 1984). Os professores, imbuídos de idealismo energético e de fantasias românticas sobre o ensino (Pataniczec e Isacksson, 1981; Stallworth, 1994, citados por Flores, 2001) enfrentam as suas tarefas com um espírito transformador, assente em ideias e valores progressistas interiorizados nas suas experiências escolares prévias e durante a sua formação inicial (Flores, 2001). Esta fase de descoberta caracteriza-se pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar numa situação de responsabilidade e pertencer a um grupo profissional próprio (Huberman, 1992). Mas, se por um lado o primeiro ano de exercício docente representa uma oportunidade para aprender a ensinar e implica transformações a nível pessoal (Tisher, 1984), por outro, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido (Jonhston e Ryan, 1983 citados por Garcia, 1999). O professor principiante foi aluno nos anos antecedentes à sua entrada na carreira, o que proporcionou o contacto com distintas formas de estar e de actuar por parte dos professores (Lortie, 1975): o choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o actor (Arends, 1995). Os primeiros anos de ensino são, por isso, um período de tensões e incertezas, de aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos, no qual a transição de aluno para professor ocorre no curto espaço de tempo em que é necessário adquirir um conhecimento e uma competência profissional no ensino mantendo o equilíbrio emocional e pessoal (Borko, 1986; Contreras, 1987, citados por Garcia, 1999). O choque com a realidade ocorre quando os professores se confrontam com a complexidade da situação profissional e caracteriza-se por um princípio de sobrevivência e pelo predomínio do valor prático (Veenman, 1984). Este aspecto de sobrevivência radica no tateamento contínuo, na preocupação consigo próprio, na distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, na fragmentação do trabalho, na dificuldade em assumir a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, na distância das relações e nas

dificuldades com os alunos que criam problemas (Huberman, 1992). As causas deste choque da realidade são sobretudo de ordem pessoal, como a eleição equivocada da profissão, a prevalência de atitudes e características pessoais ou de formação inadequadas. Por outro lado, existem também factores de ordem contextual que dificultam a entrada dos professores na carreira como, por exemplo, quando os professores se deparam com uma situação escolar problemática que envolva a existência de relações autoritárias e burocráticas, de estruturas organizativas rígidas, o isolamento no local de trabalho, a escassez de equipamentos, a sobrecarga de trabalho, a pressão dos pais e a multiplicidade de funções e tarefas a desempenhar (Flores, 2000). Os factores de ordem pessoal e contextual conduzem o professor para um posicionamento mais conservador e tradicionalista face ao ensino, distanciando-o das suas concepções iniciais e quebrando o entusiasmo com que entra na carreira (Flores, 2000). Os professores evidenciam nesta fase um acentuado egocentrismo, preocupando-se em criar uma imagem de sucesso aos olhos dos colegas, sobrevalorizando a manutenção da disciplina, o acesso aos recursos pedagógicos e a gestão dos programas (Alves, 2001). Este egocentrismo conduz o professor a um paradoxo de actuação no qual a incerteza e a insegurança com que enfrenta as suas tarefas quotidianas se confrontam com a necessidade de dar a entender que age de um modo confiante e decidido, uma vez que a sua imagem perante os colegas e a escola está em jogo (Flores, 2000).

As principais dificuldades dos professores no início de carreira situam-se no plano pedagógico, nomeadamente no controlo disciplinar, na gestão da sala de aula, na motivação dos alunos, no tratamento das diferenças individuais, na avaliação e nas dificuldades inerentes à utilização do material didáctico (Flores, 2000). Veenman (citado por Flores, 2000) numa revisão sobre as investigações centradas na compreensão dos problemas sentidos pelos professores principiantes durante os três primeiros anos de serviço identificou os 24 problemas mais mencionados pelos professores. A disciplina na sala de aula, a multiplicidade de funções e a falta de apoio e orientação necessários constituem os problemas mais evidenciados nesta revisão (Flores, 2000).

Quadro 1. Lista dos 24 problemas comuns aos professores principiantes (Veenman, 1988, organizado por Flores, 2000)

<ul style="list-style-type: none"> • Disciplina na sala de aula • Motivar os alunos • Tratamento das diferenças individuais • Lidar com problemas específicos com determinados alunos • Tratamento dos alunos com níveis de aprendizagem mais lentos • Tratamento da interculturalidade • Relacionamento com os colegas • Falta de apoio e orientação • Relacionamento com os pais • Consciência das normas e regras da escola • Relacionamento com elementos dos órgãos de direcção • Trabalho burocrático • Elevado número de alunos por turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do trabalho da turma • Excesso de responsabilidade de ensino, de que resulta a falta de tempo para a preparação das actividades • Falta de tempo livre • Materiais e recursos suficientes • Equipamento escolar inadequado • Avaliar o trabalho dos alunos • Planificação das aulas e do dia escolar • Domínio dos diferentes métodos de ensino • Determinação do nível de aprendizagem dos alunos • Conhecimento da matéria a ensinar • Domínio dos livros de texto e guias curriculares
---	---

Segundo Valli (1992), os problemas que ameaçam o professor na fase de iniciação no ensino levam à imitação acrítica de outros professores, ao isolamento dos colegas, à mobilização dos conhecimentos e ao desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino. A experiência do primeiro ano de ensino é marcante para a prática e a atitude a manter no decorrer da carreira docente (Kuzmic, 1994). As condições iniciais de instabilidade, confusão e insegurança podem vir a projectar-se no futuro do professor, tornando-se geradoras de ansiedade, opressivas, alienantes, multiplicadoras de receios e desconfianças, inviabilizando um desenvolvimento vocacional harmonioso (Alves, 2001). Burke (1984) refere, ainda, que é possível que os professores sintam os problemas do começo ou iniciação quando mudam de nível, escola ou região. De certo modo, todos os professores são principiantes: a realidade educativa desenvolve-se na constante mudança e incerteza, que, ironicamente podem ser as duas únicas certezas no ensino (Richert, 1995).

2. O PERÍODO DE INDUÇÃO

Existem diferentes perspectivas teóricas para analisar o processo através do qual os professores, durante a fase de iniciação, aprendem a ensinar. As preocupações dos professores podem ser indicadores de diferentes etapas do seu desenvolvimento profissional; o aprender a ensinar pode ser, do ponto de vista cognitivo, um processo dependente da maturidade intelectual do professor; os elementos sociais e culturais são estruturantes na integração do professor na cultura escolar (Garcia, 1999).

No desenvolvimento profissional dos professores, a ponte que une as etapas da formação inicial, a entrada na carreira a tempo inteiro e a aprendizagem ao longo da vida é normalmente designada por período de indução e refere-se ao primeiro ano de exercício do professor (Tickle, 2000). Supõe-se que durante o período de indução o professor compreenda os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados ao exercício docente (Flores, 1999). No entanto, assiste-se com frequência a casos em que o período de indução assume os contornos da entrada na carreira a tempo inteiro. Nesse caso a entrada na carreira é repentina e abrupta, sendo que o professor principiante assume as responsabilidades e tarefas idênticas às dos professores mais experientes. Reforça Zimpher (1988) que no período de iniciação são atribuídas com frequência turmas difíceis aos professores principiantes, existe falta de colaboração entre os professores e é dado pouco apoio aos professores principiantes, as escolas têm as mesmas expectativas relativamente a professores principiantes e a professores veteranos, o ensino superior assume pouca responsabilidade na fase de iniciação e os professores principiantes têm pouco contacto com modelos de ensino variados e eficazes.

Durante a formação inicial os professores-alunos têm, igualmente, múltiplas interpretações da sua experiência e prática docente: experiências pessoais na escola, percepção inicial dos papéis e rotinas da classe, influências da cultura popular e outras questões escolares. Estas percepções muitas vezes colidem com a realidade escolar e com o conhecimento pedagógico que adquirem durante a formação *pre-service*. Como resultado, aprender a ensinar (Britzman, 1991) resulta num processo social no qual os professores-alunos negociam a contradição entre as suas concepções iniciais de

ensino e a sua tentativa de construir uma identidade profissional temporária⁷. Esta ideia redefine a relação de ajuda na fase de iniciação ao ensino como situação ensino-aprendizagem, na qual os professores-alunos sofrem modificações cognitivas e afectivas resultantes da sua experiência (Colton e Sparks-Langer, 1993; Elliott, 1995; Hawkey, 1997 citados por C.Fairbanks, D.Freedman, & C.Kahn, 2000).

O período de indução deveria, portanto, dar a possibilidade aos professores principiantes de assumir progressivamente as tarefas mais exigentes e decisivas, sob o olhar dos pares mais experientes a quem caberia a responsabilidade da sua socialização tal como acontece em outras profissões (Huberman, 1992). Um programa de iniciação no ensino deveria, deste modo, garantir a assessoria e a formação aos professores principiantes e responder à concepção de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e adaptado às necessidades de cada momento do percurso profissional.

Wilson & D'Arcy (1987) definem os programas de iniciação ao ensino como um processo através do qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional contínuo. Segundo Vonk (citado por Garcia, 1999) é necessário entender a iniciação ao ensino como parte integrante de um processo contínuo do desenvolvimento profissional dos professores. Nestes programas tenta-se estabelecer estratégias para reduzir o choque com a realidade preconizado por Veenman (García, 1999).

Os programas de iniciação ao ensino integram três componentes fundamentais: uma concepção de ensino, uma selecção do conhecimento adequado à situação e estratégias formativas que facilitem a aquisição do conhecimento. Entre estas estratégias formativas estão incluídas: sessões de formação sobre organização escolar e currículo; apoio de outros professores (mentores, supervisores) – sessões de treino, consultas, assessoria, observações e registos; encontros e reuniões com outros professores principiantes; publicações e cursos específicos para professores

⁷ Tradução livre de *provisional professional identity*.

principiantes (Garcia, 1995). Os programas de iniciação devem ser flexíveis e adaptáveis às necessidades individuais de cada professor e ao ambiente escolar no qual está envolvido (Huling-Austing, 1990). A autora continua, enfatizando a presença de um professor de apoio e considerando-o a referência mais consistente ao longo dos diferentes estudos (*professor-mentor*, *professor-colega* ou *colega do professor*). As condições de implementação e concretização de um período de indução só se tornam possíveis se, na sua base, estiver colocada uma pessoa responsável por coordenar ou directamente garantir o apoio profissional ao professor principiante (Tickle, 2001). Garcia (1999) reforça a ideia, referindo que o papel do *professor-mentor* aparece como uma das componentes que maior influência exerce nos programas de iniciação.

Importa igualmente destacar que apesar de em muitas situações período de indução e mentoria serem designações que facilmente se confundem, o facto é que o período de indução é entendido como um processo de desenvolvimento profissional sustentado e coerente organizado pela escola para formar, apoiar e reter os novos professores e do qual fazem também parte os mentores. Estes professores de apoio são importantes, mas são só uma das componentes do processo de indução (Wong, 2004).

Examinando as necessidades dos professores principiantes quando entram nas escolas urbanas do distrito - independentemente dos anos de experiência - Stroot (1999) sugere que as áreas mais importantes nos programas de assistência aos professores integram a instrução e a gestão⁸ e o apoio emocional e que estas condições aumentam a retenção dos professores na carreira. O estudo sugere que o sistema de apoio é necessário para todos os professores que iniciam o ensino numa escola pública urbana⁹, tendo ou não experiência anterior no ensino.

Se por um lado trabalhar com um professor experiente ajuda a formar crenças e práticas dos neófitos (Cochran-Smith, 1991, Feinman-Nemser, 1983, Koerner, 1993) não se poderá apostar, no ano de indução, na redefinição estratégica enunciada por Lacey (1977) na qual os professores, ao invés de ajustarem ou submeterem à cultura

⁸ *Instructional and managerial concerns*

⁹ *Large urban school district*

escolar, procuram conseguir a mudança, provocando ou fazendo com que os que têm o poder formal sejam capazes de mudar a interpretação do que está a suceder numa situação? Tratar-se-á, neste pressuposto, de aproveitar a oportunidade para mudar a realidade educativa: canalizar o poder transformista dos professores e renovar valores, normas e condutas.

Em síntese, importa reter que a entrada na carreira é uma problemática que tem merecido a atenção de diversos autores. Através da literatura investigativa que consultámos percebemos que esta é uma fase muito significativa para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. No período de indução os professores atravessam uma fase na qual se confrontam com diversas e diferentes dificuldades e o modo como as superam (ou não) influencia o seu desenvolvimento profissional. Os programas de iniciação devem centrar-se nas necessidades individuais dos professores principiantes de modo a que, simultaneamente, estes desenvolvam as competências necessárias para uma integração eficiente na escola - e nas tarefas como professor - e se reduza o choque com a realidade. Percebemos, também, que existem formas diferentes de apoiar o professor principiante, sendo a presença de um professor de apoio a que reúne maior consenso para os autores consultados. Na relação de ajuda é necessário ter em conta a forma como é perspectivado o desenvolvimento profissional do professor principiante, nomeadamente, no papel que se reserva aos novos professores como agentes de mudança e inovação da prática. A abordagem às problemáticas do início da carreira, das dificuldades sentidas pelos professores principiantes e do período de indução conduziu-nos para a pesquisa sobre o papel do professor de apoio e sobre as características e os aspectos particulares da relação de ajuda entre um professor experiente e um professor principiante.

CAPÍTULO II - O APOIO AOS PROFESSORES PRINCIPANTES

1. A MENTORIA E A TUTORIA

A mentoria tem tido desde os anos oitenta um papel importante na formação inicial, indução e desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Carruthers (1993, citado por Field, 1994) define-a como: *a complex, interactive process, occurring between individuals of different levels of experience and expertise which incorporates interpersonal or psychological development, career and/or educational development, and socialization functions into the relationship.*

A partir dos anos noventa assistimos a uma proliferação de estudos de investigação e publicações sobre a natureza e as consequências deste processo. A mentoria¹⁰ surge referenciada em vários estudos de diversos países, nomeadamente em investigações enraizadas em contextos particulares que abordam sobretudo a necessidade de recrutamento de professores, a retenção de professores principiantes na carreira (Blaya e Baudrit, 2005; Marable e col., 2007; Odell, 1986) ou a valorização dos professores mais experientes uma vez envolvidos no papel de mentor (Tomlinson e col., 2008). A maior expressão deste tipo de programas evidenciou-se nos países anglo-saxónicos, em grande parte devido às características particulares dos programas de formação inicial de professores¹¹ e ao processo de certificação em serviço de professores, durante um determinado período, com vista a colmatar a necessidade de professores vigente.

Hobson e col. (2009) na revisão sobre a literatura investigativa internacional referem-se à mentoria como uma estratégia eficiente de redução do sentimento de isolamento dos professores, da melhoria da sua confiança e auto-estima, do crescimento pessoal e do aumento da auto-reflexão e capacidade de resolução de problemas. A mentoria tem também impacto no desenvolvimento das capacidades de gestão da sala de aula e de gestão do seu tempo, na concretização das tarefas dos professores principiantes.

¹⁰ *Mentoring.*

¹¹ Em Inglaterra, no início dos anos 90, o governo britânico decretou que na formação inicial de professores os estudantes deveriam passar dois terços da sua preparação nas escolas, na qual os professores cooperantes desempenhavam um papel determinante no apoio ao desenvolvimento das competências específicas da profissão (Tomlinson, 2008).

Os autores continuam, referindo que os mentores desempenham um papel importante na socialização dos professores principiantes, ajudando-os a adaptarem-se às normas e rotinas da escola e ao perfil de desempenho exigido. Os próprios mentores retiram benefícios do processo de mentoria uma vez que potenciam o seu desenvolvimento e crescimento profissionais. O trabalho de apoio e acompanhamento aos professores principiantes tem um enorme impacto nos mentores sobretudo na auto-reflexão e na capacidade crítica que estas desenvolvem relativamente ao seu próprio trabalho como professores. Os mentores aprendem, por isso, não só com os professores principiantes, com os cursos de formação para mentores, com os professores-tutores das universidades, mas também com a possibilidade de, a partir da prática, promoverem discussões sobre o seu próprio trabalho com os professores principiantes. Em algumas investigações os mentores referiram que adquiriram novas ideias e novas perspectivas através do seu envolvimento no processo de mentoria. Os mentores revelaram que desenvolveram novos estilos e estratégias de ensino, melhoraram as suas capacidades comunicativas, tornaram-se mais auto-reflexivos e adquiriram maior conhecimento sobre as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores principiantes. Outros estudos revelam também que os mentores se sentem satisfeitos e orgulhosos por desempenharem esse papel e por perceberem que os professores principiantes melhoram e têm sucesso, e reconhecem o seu trabalho nessa conquista.

As investigações sobre a mentoria também apresentam algumas limitações do processo ou efeitos indesejáveis, resultados da sua ineficiência prática e com consequências para o sistema educativo, para os mentores e professores principiantes. Neste último caso alguns estudos revelam, por exemplo, que os professores principiantes não são suficientemente desafiados pelos seus mentores ou que estes não lhes dão a devida autonomia (Collison & Edwards, 1994; Dunne & Bennett, 1997) ou capacidade e liberdade para inovar (Beck & Kosnick, 2000) ou, inclusivamente, só são envolvidos em tarefas de pouco risco, numa atitude defensiva dos mentores relativamente aos seus próprios alunos (Edwards, 1998).

Existem pontos controversos sobre o próprio conceito e a abrangência da mentoria. Alguns autores defendem que a mentoria integra vários processos e modos de actuação como o *guiding*, *coaching*, *managing* e *counselling* (Harrison, Dymoke & Pell, 2006; Elliott & Calderhead, 1993; Hawkey, 1998; McIntyre, 1993), enquanto outros argumentam que a mentoria se distancia das outras relações de ajuda por se referir a um processo de transição de um estado para outro. Segundo Figueira (2008), a mentoria é um processo confundido com outros, tais como tutoria e aconselhamento, *coaching* e ensino. O que distingue a mentoria das outras relações de ajuda é o facto de actuar num processo de transição – ajudar alguém a passar de um estado para o outro. Este processo envolve reciprocidade e potencializa a transformação qualitativa de ambas as partes (Figueira, 2008). O enfoque na transição permite que a mentoria tenha um potencial de aprendizagem mútua.

Para Clutterbuck (2001), a mentoria integra quatro acções: observar e sugerir ideias, cuidar (disponibilidade do mentor), estabelecer uma rede de comunicação, aconselhar (ouvir e questionar). A relação entre as pessoas é central no processo de mentoria e os traços que a caracterizam devem basear-se na confiança, confidencialidade, honestidade, coerência, genuinidade e adaptação ao espaço físico, desenvolvendo uma escuta activa, um bom questionamento e reflexão e promover a auto-consciência ao nível emocional.

Rippon & Martin (2003) assumiram, no seu estudo de investigação sobre as relações de ajuda no período de indução, um posicionamento idêntico ao estudo que apresentámos e nos seus resultados apontam quatro dimensões identificadas por professores principiantes sobre como deve ser um *induction tutor*. Foram evidenciados os aspectos organizativos (tempo formal ou informal para “estar” com o tutor), a simultaneidade de apoio e avaliação, as qualidades pessoais e os atributos profissionais. Os mesmos autores reforçam que os aspectos pessoais são sobrevalorizados relativamente aos aspectos profissionais e apontam com particular relevância o facto de os tutores terem de ser sensíveis às necessidades dos principiantes e aos problemas que enfrentam, de terem tempo para discutir as situações, de serem amigáveis e de prestarem apoio para diluir o papel de examinador:

have to command impressive interpersonal skills to be able to meet the expectations of probationary teachers.

Têm surgido diversos estudos sobre o papel do mentor no apoio emocional ao professor principiante. Partindo do princípio que ensinar é uma prática emocional (Hargreaves, 1998) e que o apoio emocional é uma das mais prementes necessidades dos professores principiantes (Tickle, 1991). Hargreaves e Fullan (1992) reconhecem que a emoção dinamiza o ensino mas também o desgasta e a mentoria envolve mais de que orientar os *protégés* para a aprendizagem adequada dos atributos enquanto professor e estende-se à garantia de um forte e contínuo apoio emocional. Jackson (1992) intitula de *the way of role accomodation* a tarefa de ajudar os professores libertando-os do desconforto psicológico que possa estar inerente ao seu trabalho. Este exercício envolve o encorajamento, o apoio, a simpatia, o respeito e, em determinados casos, uma certa forma de terapia.

A simultaneidade de apoio e avaliação que são por vezes características do papel do mentor são reforçadas por Williams & Prestage (2002) que fazem alusão à tensão existente quando os mentores são responsáveis por avaliar os professores principiantes. Os autores apontam a abordagem em equipa como uma estratégia para ultrapassar este constrangimento. Earley & Kinder (citados por Williams & Prestage, 2002) identificam quatro sistemas: sistema de mono-apoio com uma simples pessoa, sistema de duplo apoio, com um coordenador e um mentor, sistemas de triplo apoio, com um supervisor, um mentor intermédio e um amigo crítico, um sistema de multi-apoio, com coordenação entre sistema de duplo e triplo apoio.

As abordagens teóricas ao processo de mentoria têm conhecido mutações ao longo do tempo, sendo actualmente posto de parte um modelo antigo, no qual os peritos, que certos do seu saber, passam os seus princípios aos mais novos (Hargreaves & Fullan, 1992). Defendem estes autores que os saberes do mentor relativamente aos procedimentos da escola ou gestão da classe são pertinentes e eficazes, mas no que diz respeito a novas estratégias de ensino, os principiantes poderão ter, hoje, algo a acrescentar ao saber dos mentores. Se a escola assumir que os mentores sabem

sempre mais, os principiantes e a sua vontade de inovar poderão sentir-se oprimidos na relação de mentoria (Hargreaves & Fullan, 1992).

A partir dos anos sessenta os investigadores em educação começaram a interessar-se pela fórmula tutorial, analisando, de uma forma experimental, o progresso dos alunos em função da existência ou não desta actividade no seu desenvolvimento escolar, a interacção entre os participantes e as mudanças verificadas entre tutores e tutorados. Este método, de raiz anglo-saxónica, invadiu lugares e contextos educativos, adaptando-se às culturas e utilizações particulares de cada país (Baudrit, 2002). O mesmo autor refere que a tutoria integra a acção particular entre duas pessoas, tutor e tutorado, em que a última necessita de ajuda por se confrontar com uma determinada dificuldade. No domínio educativo o que distingue um bom tutor é a dinâmica entre a associação das suas competências académicas e as suas qualidades pessoais que são duas características que tendem simultaneamente a separar e a aproximar os intervenientes no processo (Baudrit, 2005). Actualmente reconhecemos a tutoria no ensino a distância, na inserção e integração escolar dos alunos, na formação profissional, na inserção social e como estratégia pedagógica baseada na aprendizagem auto-dirigida. As suas características particulares definem-se em função do seu desenho estrutural e das suas funções e propósitos educativos (Pinto, 2006). Em todos os casos a tutoria baseia-se no mesmo princípio da assimetria, que se pode verificar no nível etário, no nível de estudos ou a um conjunto de habilidades e saberes-fazer. Sardinha (2006) reforça a ideia de WinnyKamen (1990) quando apresenta as três condições essenciais para o desenvolvimento da interacção entre tutor e tutorado: assimetria no grau de competência, envolvimento na resolução da tarefa, existência de objectivos diferentes (aprender/ fazer com que o outro aprenda). A congruência cognitiva, isto é, a capacidade de identificação do tutor relativamente aos problemas do tutorado suportada pelo facto de ter experienciado a mesma situação, é uma característica importante do tutor e facilita a proximidade com o tutorado (Baudrit, 2005). A relação de ajuda também permite ao tutor evoluir profissionalmente e pessoalmente, fenómeno que Baudrit (2005) designa de *l'effet-tuteur*.

A tutoria é, igualmente, uma actividade pedagógica adoptada pelas universidades no sentido de orientar e apoiar os alunos durante o seu processo de formação através do reconhecimento dos seus problemas e necessidades, inquietudes e aspirações profissionais. A tutoria é constituída como um recurso para apoiar de maneira mais directa e individualizada o desenvolvimento académico dos alunos. Neste contexto sugere-se que o tutor articule conhecimentos básicos da disciplina, das normas e recursos institucionais, características pessoais como a responsabilidade, a generosidade e a ética e habilidades e atitudes específicas para desempenhar a tutoria que integram a organização do trabalho, a disciplina, facilidade de interacção com os alunos e compromisso com o seu desenvolvimento académico (Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008).

Nos EUA a tutoria¹² tem sido uma prática cada vez mais presente na realidade educativa na perspectiva de apoio aos alunos que, neste contexto particular, recorrem a um segmento não-escolar privado. A procura do tutor é um aspecto comum a milhões de alunos nos EUA e é despoletada quando o sucesso escolar está em risco, quer devido ao fraco desempenho, quer devido à necessidade de elevar o desempenho a níveis de excelência (Gordon, 2007). As referências sobre o trabalho dos tutores são vastas e os estudos de investigação proliferam nesta perspectiva, não só porque a prática é consistente, especializada e abrangente quanto ao número de pessoas envolvidas (tutores, tutorados, professores e alunos pessoas, empresários e clientes), mas também porque tem um enorme impacto nas economias educativa e familiar. Tendo como meta o sucesso escolar as evidências teóricas demonstram que a tutoria melhora os atributos específicos relativos aos conteúdos educativos, que a avaliação diagnóstica das fraquezas e virtudes dos alunos e o consequente acompanhamento instrucional individualizado são factores essenciais da tutoria, que a constante medição e *feedback* sobre a capacidade do aluno são essenciais para a sua auto-estima e que os tutores devem estar conscientes do seu trabalho e promover uma relação respeitosa com o tutorado - a certificação de professor não garante a eficiência do tutor, tal como não garante a eficiência na sala de aula (Gordon, 2007).

¹² Tutoring

Estas várias expressões do processo de tutoria dão-nos a entender alguns dos seus domínios de aplicação, baseados sobretudo na especificidade dos contextos e dos seus propósitos ou das finalidades a atingir. Estes exemplos mostram-nos também as diferentes formas de processamento das próprias tutorias, quer em função dos sujeitos participantes e dos efeitos que se pretende provocar em cada um deles, quer em função das particularidades da assistência a disponibilizar ou dos conteúdos a abranger.

Alguns autores apresentam como limitações do processo de mentoria o facto de não se conseguir desintegrar os seus efeitos de outras relações de ajuda que ocorrem simultaneamente. Os processos de mentoria e de tutoria são diferentes quanto ao foco central da relação entre os dois intervenientes, mas apresentam pontos em comum quanto à causa e ao propósito. Defendem os autores consultados que a mentoria implica a transição de um estado para outro, que o mentor é a pessoa que apoia, ajuda e acompanha o mentorado nessa transição e que o processo produz um efeito no seu próprio crescimento profissional e pessoal. A tutoria, por seu lado, implica uma relação assimétrica na competência e na experiência (também existente na mentoria), um foco na resolução da tarefa (na mentoria o foco é a pessoa que deve concretizar a tarefa) e uma divisão clara de objectivos entre tutor (fazer com que o outro aprenda) e tutorado (aprender), ainda que, na prática a aprendizagem seja mútua - como defende Baudrit (2002) sustentando a ideia do duplo efeito. Na realização deste estudo optámos por não nos debruçarmos muito sobre a diferença entre os dois processos, porque não nos pareceu que essas diferenças fossem suficientemente significativas para a concretização dos objectivos que definimos. Como tal, centrámo-nos, fundamentalmente, na relação de ajuda entre o professor experiente e o professor principiante e recorreremo-nos indiscriminadamente aos aspectos teóricos, relativos à mentoria e à tutoria, convergentes para o estudo que apresentamos.

2. CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DE APOIO

A selecção dos mentores e a forma como são associados aos professores principiantes são factores que podem condicionar a eficiência do processo de apoio aos professores principiantes. O sucesso do processo de mentoria está, portanto, relacionado com a forma como mentores e professores principiantes são agrupados, tendo em conta não só as suas personalidades, mas também as capacidades e as limitações dos mentorados (Abell, 1995). Foster (1999) sugere também que os mentores devem ser professores em exercício de modo a que possam ser encarados como modelos de uma boa prática profissional e é importante que os mentores sejam reconhecidos pelos professores principiantes como professores experientes e como especialistas na área disciplinar que leccionam (Abell, 1995). Apesar de ser uma condição necessária, alguns autores referem que não é suficiente ser bom professor para se tornar um bom mentor (Evertson & Smithey, 2000; Johnson, 2004; Schmidt, 2008; Yusko & Feinman-Nemser, 2008). Os mentores mais eficazes devem ser abertos e credíveis, dar um bom apoio, e serem “*non-judgemental*” e bons ouvintes, ter uma atitude positiva, ter empatia e interesse no trabalho dos professores principiantes.

Clutterbuck (2001) identifica a auto-consciência, a comunicação, o humor, o interesse em desenvolver os outros, a clareza relativamente aos objectivos, a percepção dos outros, conceptualização, o “saber-fazer” profissional, ser estudioso e a capacidade de gestão das relações como algumas das competências gerais do mentor. O modelo proposto por Clutterbuck foi posto à prova por O’Brien & Christie (2005) no seu estudo sobre o novo sistema de indução na Escócia. Os autores questionaram os professores principiantes e os mentores sobre as características ideais dos mentores nos domínios que envolviam os aspectos interpessoais, desenvolvimento instrucional e a socialização. Os professores principiantes e os mentores revelaram a importância do aspecto interpessoal no relacionamento da mentoria. Sugeriram que o mentor deveria ser alguém em quem podiam confiar, que garantisse segurança quando algo corria mal e que olhassem para as coisas no ponto de vista do professor principiante. Os professores principiantes sugeriram que os professores de apoio deviam ser abertos, calmos, directos, justos, honestos, pacientes e simpáticos. Os professores de apoio indicaram também algumas características que entendiam que os professores

principiantes achavam desejáveis. Atributos como a honestidade, simpatia, abertura, paciência foram igualmente considerados pelos professores de apoio. Outros professores de apoio enfatizaram atributos pessoais como serem amigáveis, tranquilos, terem empatia, serem compreensivos, de confiança, encorajadores e apoiantes. Evidenciaram também certos atributos comunicativos como serem bons ouvintes, serem capazes de garantir um clima de apoio e ajudar os professores principiantes a se sentirem emocionalmente seguros. Relativamente às competências instrucionais, prosseguem os mesmos autores, os professores principiantes entendem que os professores de apoio devem saber responder às suas questões (que devem também encorajar), serem equilibrados na detecção dos pontos fortes e das fraquezas e fazerem críticas construtivas. Os professores principiantes referem ainda que o professor de apoio deve ajudar e não julgar, numa clara alusão ao duplo papel de apoiante e avaliador. Os professores de apoio devem não só reagir às questões mas possibilitar oportunidades de formação, devem aconselhar, mas afastarem-se e deixar as pessoas errarem e experimentarem coisas novas.

O papel de mentor também deve ter uma face de socialização dos professores principiantes. Apesar de os autores terem constatado a ausência de registos relativamente a este tipo de competências, evidenciam o testemunho de professores principiantes e de professores de apoio quando referem a necessidade de estes últimos conhecerem o sistema escolar e incentivarem o professor principiante a participar na vida da escola. Os autores adiantam que o facto de os professores principiantes e os professores de apoio não terem feito referências significativas ao aspecto da socialização pode significar que o processo tenha sido anterior à recolha dos dados ou ter sido concretizado na fase de colocação nas escolas enquanto professores-alunos.

Nas conclusões do seu estudo, para além de terem verificado um desfasamento entre a prática e o regulamentado, os autores relatam a ausência de um acompanhamento que despoletasse o pensamento reflexivo dos professores sobre a prática, uma vez que o apoio dos mentores se situava no nível prático do conhecimento que se aplica e que funciona. Se os professores principiantes ficarem presos à representação do mentor

sobre o que é uma boa prática a sua própria prática estagnar. A continuidade do apoio do mentor a um professor principiante não deve ser terminada uma vez completo o ano lectivo, com o risco de se perder o conhecimento adquirido nesse ano. Os autores reconheceram ainda como características desejáveis do professor de apoio a proximidade (vocação para trabalhar com os principiantes, disponibilidade, empatia e abertura para trabalhar em parceria) credibilidade profissional (reconhecimento pelos outros e competência profissional e projecção como *role model*), conhecimento profissional (actualização constante, conhecimento profundo da escola), atributos motivacionais (capacidade de observação das aulas, capacidade de aconselhamento e partilha de entusiasmo), e outros como ser justo, honesto, bem-humorado, sensível aos sentimentos dos outros, ter personalidade e ser profissionalmente consistente. Os professores principiantes inquiridos teceram também considerações sobre a experiência do professor de apoio. Alguns consideraram que deveria ser um professor que estivesse há muito tempo na escola e fosse capaz de proporcionar encontros e eventos e ser útil no fornecimento de informações sobre políticas internas da escola ou sobre as personalidades dos grupos de professores e funcionários. Outros apontaram que os mentores mais próximos da sua realidade, com menos tempo de ensino, pudessem dar mais apoio e ser mais compreensivos e ter maior empatia.

A abordagem de O'Brien & Christie (2005) assumiu particular importância no nosso estudo, uma vez que a classificação das competências do mentor proposta pelos autores foi a principal referência que balizou a categorização das competências do tutor no nosso estudo. Os elementos referentes a este aspecto serão isolados e integrados nas subcategorias COMPETÊNCIAS INSTRUCIONAIS, COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS OU DE APOIO PSICOLÓGICO e COMPETÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO. Por outro lado, as características do tutor apontadas como desejáveis foram igualmente confrontadas com os resultados obtidos aquando da respectiva discussão. Foi, portanto, importante descrever com detalhe os resultados deste estudo de investigação não só porque a indução dos professores é uma prática recente na Escócia, como também porque a reflexão sobre os processos e a indagação junto de professores principiantes e de professores de apoio constituem argumentos fortes para a discussão dos resultados do estudo que nos propusemos fazer.

Mas não foi unicamente no estudo de O'Brien & Christie (2005) que verificámos este facto. Os autores e os estudos consultados enfatizam um conjunto de características dos mentores e dos tutores que consideram desejáveis para desenvolver um processo de mentoria ou tutoria mais eficazes. Nesse conjunto de características encontrámos evidências de uma divisão clara entre aquelas que se referem aos aspectos instrucionais e dirigidos para as questões relacionadas com a concretização das tarefas no exercício da profissão de professor, aquelas que se referem aos aspectos interpessoais e de apoio psicológico e dirigidos para as questões relativas aos processos de auto-gestão e gestão das relações e aquelas referentes aos aspectos da socialização e direccionadas para as questões relativas à integração dos professores principiantes no jogo de forças da esfera escolar. Este aspecto assumiu particular importância na fase de tratamento dos dados e de apresentação dos resultados relativos ao estudo empírico que realizámos.

No ponto anterior evidenciámos o facto de utilizarmos indiscriminadamente as referências teóricas relativamente à mentoria e à tutoria. De igual modo, conhecendo as várias designações do professor de apoio, não nos preocupámos em perceber qual delas seria a utilização mais adequada relativamente ao contexto particular do nosso estudo. A própria legislação não se comprometeu com qualquer designação e referiu-se simplesmente ao professor de apoio que acompanha o professor em período probatório. Contudo, daqui em diante designaremos o professor de apoio de tutor, apenas porque a entendemos como a expressão mais conotada com o modo como é percebida actualmente, no nosso país, a relação de ajuda entre uma pessoa experiente e outra principiante.

3. O ANO PROBATÓRIO NA CARREIRA DOCENTE

Numa revisão da literatura sobre a formação de professores em Portugal, Esteves (2006) alertou para o facto de após a formação inicial, a entrada na carreira dos professores necessitava de ser apoiada por um período de indução. Apesar de o período de indução estar regulamentado desde o final dos anos oitenta, tem-se verificado um desfasamento entre o quadro legal e a prática (Flores & Ferreira, 2009). O artigo 31º do mais recente Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro) refere-se ao período probatório. Define-se como objectivo deste período a verificação da capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível¹³. Este artigo refere ainda que o período probatório é acompanhado e apoiado no plano didáctico, pedagógico e científico por um professor titular designado pelo coordenador de departamento curricular ou do conselho de docentes respectivo e detentor de formação especializada nas áreas de Organização Educacional e Desenvolvimento Curricular, Supervisão Pedagógica ou Formação de Formadores.

Neste processo o professor titular deverá:

- a) Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica;
- b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;
- c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;
- d) Elaborar relatório circunstanciado da actividade desenvolvida, incluindo os dados de observação realizada;
- e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório.

13 O perfil de desempenho dos professores do Ensino básico e Secundário é definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto.

No que diz respeito à componente não lectiva o professor principiante deverá, no estabelecimento de ensino, frequentar acções de formação, assistir a aulas de outros professores ou realizar trabalhos de grupo indicados pelo professor de acompanhamento ou de apoio.

O período probatório parece-nos, em termos ideais, delineado para não só constituir um requisito essencial de acesso à carreira docente, mas também para promover a integração do professor principiante na escola e nas tarefas escolares. Nesse sentido, as ideias preconizadas parecem convergentes quando comparadas com as evidências teóricas e com as práticas mais comuns em outros países e contextos educativos. Flores & Ferreira (2009), referindo-se o período probatório colocaram quatro questões essenciais que necessitam de ser discutidas no quadro deste período de transição: (1) É possível articular as normas desta recente legislação com os princípios do trabalho colaborativo e a mentoria? (2) Quais são as expectativas e as preocupações dos professores principiantes e dos professores experientes relativamente à nova legislação e aos constrangimentos associados à cultura de escola e à sua gestão? (3) Como podem ocorrer processos de mudança internos se levarmos em conta a forte influência das culturas profissionais e burocracia organizacional das escolas? (4) Que implicações estas têm no papel e na formação dos mentores?

Para o nosso estudo, em consonância com as questões enunciadas anteriormente, cabe-nos reflectir sobre se a sua concretização poderá contribuir para a clarificação de alguns destes temas, anunciados pelos autores como os mais prementes a resolver num futuro próximo. Uma vez conhecidas as perspectivas dos professores principiantes sobre as funções as competências dos tutores, podermos inferir sobre as suas expectativas e preocupações ou sobre as implicações de todas estas questões no papel dos mentores?

SÍNTESE

Acreditamos que a estrutura adoptada na fundamentação teórica tenha sido a adequada para nos envolvermos com consistência e conhecimentos suficientes na temática que pretendemos estudar. Importa reforçar que a investigação sobre o período de indução tem já alguma robustez teórica e assume um papel de destaque na literatura investigativa internacional. Foi importante para o nosso estudo reter as considerações não só sobre os aspectos emocionais que envolvem os professores nesta fase da sua carreira, mas também as dificuldades com que se deparam. Igualmente fundamental foi a percepção de como estão, ou deveriam estar, estruturados os processos e os programas cuja finalidade é ajudar e apoiar os professores principiantes na fase de iniciação ao ensino. O professor de apoio é inequivocamente o actor principal de um processo que se pretende centrado no professor em iniciação, nas suas dificuldades, no modo como percebe a realidade do seu trabalho e a forma como a sente. Neste sentido, entendemos claramente a responsabilidade atribuída ao professor de apoio o qual deve ter um conjunto de competências que justifiquem o exercício da função. Verificámos também que o professor de apoio pode assumir várias designações mediante as particularidades do contexto em que está envolvido. Apercebemo-nos que *mentor*, *induction tutor*, *supporter*, *assistant teacher*, *beginner supporter*, são várias designações de uma mesma relação de ajuda, aquela existente entre um professor experiente e um professor novato.

O quadro normativo nacional que implementa o período probatório define com clareza as funções do professor de apoio e o modo como deve operar para executar a sua tarefa com eficácia. Consideramos que o acompanhamento do docente em período probatório está estruturado segundo um conjunto de tarefas exequível e de acordo com as recomendações presentes na literatura da especialidade. No entanto, a nossa percepção inicial é a de que este conjunto de tarefas do professor de apoio poderia estar estruturado com maior pormenor. Receamos que possam coexistir um conjunto de interpretações diferentes relativamente a este aspecto que, em última análise, conduzam a uma prática menos uniformizada.

II PARTE - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III- FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

1. DESENHO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo de investigação que concretizámos assumiu um carácter exploratório, uma vez que a sua finalidade não visava a generalização dos dados, mas uma interpretação à luz do quadro teórico. Pretendíamos, como referimos na capítulo introdutório, clarificar e projectar o papel do tutor no período probatório dos professores principiantes e a integração na carreira docente. Para atingir este objectivo foi equacionado o questionamento a professores principiantes sobre as suas perspectivas e ideias sobre o papel do tutor no período probatório. As questões a colocar e os temas a abordar foram discutidos com o recurso a uma revisão da literatura da especialidade e à aplicação de uma entrevista exploratória. Após a recolha de dados e através da análise de conteúdo foi possível evidenciar os resultados e confrontá-los com os fundamentos teóricos. As percepções e as representações dos sujeitos (professores principiantes) eram o objecto em estudo e, obviamente, as informações mais significativas de todo o processo de investigação.

Bogdan e Biklen (1994) enumeram como fundamentos da investigação qualitativa o facto de o investigador ser o instrumento-chave da recolha de dados (sendo a fonte dos dados a realidade observada), a preocupação pela descrição e só depois pela análise, o foco no processo, assim como no produto e no resultado final, a análise indutiva dos dados e a busca pelo significado das coisas (porquê e o quê). Wilson (1977, citado por Tuckman, 2002) refere que na metodologia de investigação qualitativa os acontecimentos devem estudar-se quando integrados no terreno e que só se podem compreender ao estudar-se as percepções e as interpretações das pessoas que nele participam.

2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Descrevemos no quadro seguinte as características individuais dos professores que constituíram os sujeitos deste estudo.

TABELA 1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO

Data da entrevista	Fevereiro 2008	Maio 2008	Maio 2008	Junho 2008	Julho 2008	Outubro 2008	Novembro 2008
Sujeito	A	B	C	D	E	F	G
Idade	30	26	26	26	30	32	31
Habilitação académica	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em Educação Física e Desporto	Licenciatura em Educação Física e Desporto
Tipo de estágio	Final do curso (5º Ano)	Final do curso (5º Ano)	Final do curso (5º Ano)	Final do curso (5º Ano)	Final do curso (5º Ano)	Final do curso (5º Ano)	Final do curso (5º Ano)
Escolas onde leccionou até à data	Amadora, Odivelas	Marvila, Laranjeiro, Corroios	Damaia, Fogueteiro	Sintra, Alcochete	Lisboa	Lisboa, Linda-a-Velha, Alfragide, Amadora, Damaia	Ourém, Amadora, Rio de Mouro, Parede, Lisboa, Porto Salvo
Anos de experiência no ensino	Dois	Três	Dois	Quatro	Quatro	Cinco	Cinco
Cargos extra-lectivos desempenhados	Direcção de turma (estágio)	Direcção de turma (estágio)	Direcção de turma	Direcção de turma	Direcção de turma	Direcção de turma, Desporto Escolar	Direcção de turma, Desporto Escolar
Experiência extra-escolar	Treinadora de Jovens – Andebol		Treinador de Jovens – Atletismo	Monitora em campos de férias		Treinador de Jovens – Futebol	Treinador de Jovens – Futebol

Os sujeitos do nosso estudo foram sete professores de Educação Física que leccionavam em escolas da região da Grande Lisboa, que possuíam como experiência no ensino entre um e cinco anos¹⁴ e que frequentaram cursos de formação inicial em

¹⁴ A extensão do período de indução tem sido objecto de discussão entre alguns autores, sobretudo aqueles que defendem que este se circunscreve ao primeiro ano de ensino, outros que o definem como o primeiro ano de serviço do professor após a formação inicial e aquisição de habilitação para a docência, e ainda, aqueles que referem que o referido período de abrange os três primeiros anos de actividade docente. Neste estudo consideramos os primeiros cinco anos de ensino como a fase de início de carreira dos professores principiantes, uma vez que nos primeiros anos os professores muitas vezes não estão integrados a tempo inteiro – e com horário completo – numa escola pública.

instituições de ensino superior da região da Lisboa (com realização de estágio no final do curso). Não foram feitas quaisquer restrições quanto ao género ou idade.

As entrevistas decorreram entre Fevereiro e Novembro de 2008 e a captação dos sujeitos foi feita com base em contactos pessoais, quer entre eles, quer com o autor do estudo. Todos os sujeitos foram entrevistados individualmente, decorrendo as entrevistas nas escolas ou nas instituições onde os inquiridos trabalhavam, nomeadamente nas salas de professores ou do grupo disciplinar. À excepção de dois casos, o ambiente era reservado aos dois participantes na entrevista. Nos dos dois casos referidos o único constrangimento foi o ruído proveniente da ocupação simultânea da sala por várias pessoas. As entrevistas foram gravadas e subsequentemente transcritas – elaboração do protocolo –, codificadas e analisadas utilizando a técnica de análise de conteúdo temática.

3. PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS

De modo a podermos prevenir-nos contra quaisquer desvios ou incongruências entre o problema a aprofundar e a informação a obter iniciámos o nosso estudo com uma revisão da literatura da especialidade que permitisse tornar a nossa busca, simultaneamente, pragmática e consistente. Analisámos não só o modo como foram desenhados e concretizados os estudos de investigação sobre a problemática que nos propusemos abordar, como também as particularidades dos processos de recolha, análise e tratamento de dados adoptados nos estudos em causa. Por outro lado, equacionámos também a hipótese de os sujeitos do estudo não estarem preparados e sensibilizados para o tema sobre o qual os pretendíamos inquirir. Para enfrentarmos a recolha de dados com mais confiança, optámos por realizar uma entrevista exploratória¹⁵ que visava, fundamentalmente, testar o próprio processo de recolha de dados, ponderar eventuais desvios na construção do guião de entrevista e perspectivar a receptividade dos sujeitos ao tema. O guião da entrevista exploratória integrou como blocos temáticos:

¹⁵ Por pretendermos realizar uma exploração limitada a um aspecto do problema, uma vez considerada incompleta a nossa informação sobre o assunto (Ghiglione & Matalon, 1992)

- A – EXPECTATIVAS ANTERIORES À COLOCAÇÃO COMO PROFESSOR;*
- B – DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DE CARREIRA;*
- C – ASPECTOS GRATIFICANTES DO INÍCIO DE CARREIRA;*
- D – SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES;*
- E – FUNÇÕES DO FUTURO TUTOR;*
- F – PERFIL DO FUTURO TUTOR.*

Uma vez efectuada a revisão da literatura, concretizada a realização de uma entrevista exploratória (dirigida a um professor principiante que preenchia os requisitos exigíveis para poder fazer parte do grupo de sujeitos em estudo) e feito o respectivo tratamento dos dados, foi possível tornar mais consistente o guião da entrevista a realizar aos professores principiantes que fariam efectivamente parte do estudo. O guião de entrevista definido não tem diferenças de fundo relativamente ao anterior, nomeadamente no que diz respeito aos blocos temáticos e às questões a enunciar. No entanto, acrescentámos novas hipóteses aos tópicos a abordar, resultantes de algumas ideias expressas na entrevista exploratória e de novos dados extraídos da literatura da especialidade.

Apesar de termos uma ideia mais precisa relativamente à informação a recolher, pretendíamos, ainda assim, que existisse uma margem para os inquiridos falarem abertamente sobre os temas abordados, sem o constrangimento de ter de ser muito específicos nas suas respostas. A entrevista semi-directiva constituiu, neste sentido, o tipo de entrevista que melhor se adequava às nossas intenções, porque se pretendia obter reacções por parte do inquirido sem definir à partida a ordem ou a forma de introdução dos temas, fixando apenas orientações para o seu início (Ghiglione & Matalon, 1992).

O guião das entrevistas semi-directivas foi construído com o objectivo de recolher a opinião dos professores relativamente às funções e competências do tutor na fase de iniciação ao ensino dos professores principiantes. No guião da entrevista definimos os seguintes blocos temáticos:

- A – EXPECTATIVAS ANTERIORES À COLOCAÇÃO COMO PROFESSOR
- B – DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DE CARREIRA
- C – ASPECTOS GRATIFICANTES DO INÍCIO DE CARREIRA
- D – SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES
- E – FUNÇÕES DO TUTOR
- F – COMPETÊNCIAS DO TUTOR

Após a legitimação da entrevista com uma breve apresentação do tema sugerimos a cada entrevistado que falasse um pouco do seu início de carreira. A partir do seu discurso foram introduzidas as questões e as observações previstas no guião da entrevista sem necessariamente seguir a sequência planeada. Os professores principiantes iniciaram o seu discurso com um relato sobre a sua experiência inicial na escola incidindo nas principais dificuldades sentidas, e foram sendo questionados sobre o modo como as superaram, o apoio que tiveram nessa superação e o que consideravam serem as funções e competências do futuro tutor. Esta estratégia de questionamento foi delineada com o objectivo primordial de entender, na perspectiva dos professores, quais seriam as funções e as competências do tutor, sem necessariamente questioná-los directamente sobre esse aspecto. Entendemos que a descrição das dificuldades sentidas nos daria a noção das suas necessidades de apoio, assim como, a descrição sobre o modo como superaram as dificuldades nos poderia dar a saber se consideravam o apoio do tutor pertinente (ou não) ou sobre a frequência com que recorreriam a esse apoio e relativamente ao quê e a quem se dirigiam. As suas respostas foram sempre analisadas em convergência para os objectivos do nosso estudo. Acreditamos que a inferência sobre as funções e as competências dos tutores, por associação entre as dificuldades, modo de superação e funções e competências enunciadas serviria para tornar a informação obtida mais robusta e evidente.

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Organizámos a nossa análise em torno dos três pólos cronológicos sugeridos por Bardin (1977): *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação*. Ainda que este *modelo de desenvolvimento de uma análise* preveja, na

fase de tratamento dos resultados, um conjunto de procedimentos que incidem numa abordagem mais estatística e em processos de validação, as orientações centrais preconizadas valorizam em larga medida os processos de codificação, síntese e selecção dos resultados, tornando posteriormente, no nosso entendimento, a interpretação mais consistente.

A informação obtida com base no discurso dos entrevistados foi organizada em categorias cujo sistema foi definido à partida, aplicando-se um procedimento por “caixa”, no qual a organização do material decorre directamente dos “funcionamentos teóricos hipotéticos” (Bardin, 1977). Neste sentido, por se tratar de uma análise temática, na qual se procurou “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido” (Bardin, 1977) o recorte de elementos completos do texto proveniente do discurso dos inquiridos – e o seu consequente isolamento – baseou-se em temas¹⁶, o segmento de conteúdo a considerar como unidade de base.

Procurámos que o conjunto das categorias (e subcategorias) respeitasse os princípios da *exclusão mútua*, da *homogeneidade*, da *pertinência*, da *objectividade e fidelidade* e da *produtividade*, enumerados pela mesma autora e indicadores da qualidade do processo de categorização. Este conjunto de categorias foi igualmente construído segundo uma sequência lógica de encadeamento de temas convergentes para a questão central da nossa investigação, o que nos possibilitou valorizar o contexto da mensagem e justificar a presença (ou ausência) de unidades de registo ou de indicadores, mesmo tratando-se de elementos isolados e com frequências fracas. Com efeito, a presença (ou ausência) das unidades de registo e a co-ocorrência (por associação entre categorias e subcategorias) foram os tipos de enumeração utilizados na codificação do discurso dos inquiridos.

16 Bardin cita M.C. d’Unrug (1974) para quem um tema é considerado como uma unidade de significação complexa, de comprimento variável com validade de ordem psicológica e que pode ser constituído tanto por uma alusão como uma afirmação (podendo ser desenvolvido em várias afirmações, ou em que qualquer fragmento pode remeter para diversos temas).

Nesta categorização importa igualmente referir que na designação das categorias não deixámos de ser fiéis à informação “em bruto” obtida através do discurso dos entrevistados e ao procedimento de análise por “caixa” enunciado anteriormente e procurámos aproximar-nos dos pontos de análise evidenciados em outros estudos de investigação sobre o tema, possibilitando, nesse sentido, uma correlação mais eficiente com os resultados deste estudo e consequentemente, uma interpretação mais pragmática dos mesmos.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Por se tratar de um estudo de investigação de perfil qualitativo e por nos termos proposto realizar uma análise temática dos dados recolhidos, considerámos todos os indicadores formulados a partir do discurso dos inquiridos. Como tal, não nos preocupamos em propor qualquer ordem de quantificação. Como já referimos, pretendemos identificar a presença (ou ausência) das considerações efectuadas e identificar os aspectos que poderão ser úteis para a nossa posterior análise de co-ocorrência. Por outro lado, por o considerarmos ser útil para esta análise, faremos também referência ao facto de a informação obtida ser comum, ou não, à maioria dos inquiridos. Estes casos particulares serão sinalizados e a pertinência da sua análise justificada em função dos objectivos do nosso estudo. Optámos igualmente por seleccionar os discursos que melhor exemplificam as considerações.

TABELA 2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS – CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
A – EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À PROFISSÃO	A1 – RELAÇÃO COM OS ALUNOS
	A2 – TRABALHO NA ESCOLA
B – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL	B1 – CARACTERÍSTICAS DA PARTE CURRICULAR
	B2 – CARACTERÍSTICAS DO ESTÁGIO
	B3 – CARACTERÍSTICAS DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO
	B4 – PERFIL DESEJÁVEL DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO
C – ASPECTOS GRATIFICANTES DO INÍCIO DE CARREIRA	C1 – RELAÇÃO COM OS ALUNOS
	C2 – RELAÇÃO COM OS COLEGAS
	C3 – RELAÇÃO COM A ESCOLA
	C4 – RELAÇÃO COM A ÁREA DISCIPLINAR
	C5 – ASPECTOS RELACIONADOS COM AS COLOCAÇÕES NAS ESCOLAS
D – DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DA CARREIRA	D1 – DIFICULDADES NA PLANIFICAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO
	D2 – DIFICULDADES RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA
	D3 – DIFICULDADES FACE À DIVERSIDADE DE FUNÇÕES DESEMPENHADAS
	D4 – DIFICULDADES RELACIONADAS COM O ESTATUTO DA ÁREA DISCIPLINAR
	D5 – DIFICULDADES RELACIONADAS COM OS ALUNOS
	D6 – DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO NO GRUPO DE PARES
	D7 – DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES DO DEPARTAMENTO
	D8 – DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES DA ESCOLA
	D9 – DIFICULDADES EM GERIR A CARREIRA FACE À INCERTEZA DAS COLOCAÇÕES

E – SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES	E1 – ESFORÇO PESSOAL E2 – APOIO DOS COLEGAS E3 – APOIO DO DEPARTAMENTO E DA ESCOLA
F – PERTINÊNCIA DO APOIO DO TUTOR	F1 – INUTILIDADE DO TUTOR F2 – UTILIDADE DO TUTOR F3 – INCERTEZA RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DO TUTOR
G – ESTATUTO DO TUTOR	G1 – CRITÉRIOS DE SELECÇÃO/OPSIÇÃO DO TUTOR NA ESCOLA
H – FUNÇÕES DO TUTOR	H1 – INTEGRAÇÃO DO PRINCIPIANTE NA ESCOLA H2 – OBSERVAÇÃO DAS AULAS E DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA H3 – PARTILHA DE INFORMAÇÃO E DEBATE DE IDEIAS H4 – ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DO PRINCIPIANTE H5 – AVALIAÇÃO DO PRINCIPIANTE
I – COMPETÊNCIAS DO TUTOR	G1 – COMPETÊNCIAS INSTRUCCIONAIS G2 – COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS/PSICOLÓGICAS G3 – COMPETÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR
J – FORMAÇÃO DO TUTOR	J1 – TIPO DE FORMAÇÃO

A – EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES PRINCIPANTES RELATIVAMENTE À PROFISSÃO

TABELA 3. CATEGORIA A – EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE À PROFISSÃO

1. RELAÇÃO COM OS ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Receio de problemas com alunos e turmas complicadas
2. TRABALHO NA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedade em relação ao primeiro contacto com a escola • Valorização da experiência como aluno • Necessidade de apoio dos principiantes

A1. RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Ao abordarem a sua recente experiência no ensino, os entrevistados introduziram o tema fazendo referência às expectativas iniciais e ao modo como estas influenciaram a sua entrada na escola. Um aspecto referido pelos entrevistados relaciona-se com o facto de terem sentido receio de enfrentar turmas complicadas e de não saber como lidar com o comportamento dos alunos.

Porque eles estão... imagina... eu estou há dois anos com os miúdos, posso apanhar turmas giras, posso apanhar turmas complicadas, ou posso até nunca apanhar turmas complicadas. Não sei como é que vou resolver, porque as coisas também não são fáceis para nós.

(A, 2 anos de experiência)

A2. TRABALHO NA ESCOLA

Os entrevistados revelaram também ter sentido alguma ansiedade no primeiro contacto com a escola e de sentirem que ainda necessitam de algum apoio. Valorizaram ainda o facto de já terem sido alunos, apesar de reconhecerem diferenças na situação actual.

Porque não temos...saímos da escola no décimo segundo e só voltamos à escola passados cinco ou seis anos, as coisas estão um bocadinho diferentes. (...) Houve ali aquele ano de interregno, uma pessoa vai assim um bocadinho a medo: Como é que vai ser? Como é que não vai ser? (...) Tu chegas a uma escola ainda meio... não sabes como é que isto vai correr ou não... ao fim ao cabo é a tua primeira experiência sozinho.

(A, 2 anos de experiência)

(...) Até porque eu fui aluno e sei como eram as escolas, as nossas escolas.

(E, 4 anos de experiência)

B – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

TABELA 4. CATEGORIA B – CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

1. CARACTERÍSTICAS DA PARTE CURRICULAR	
• Houve poucos momentos de intervenção nas escolas	• Formação na faculdade não prepara para a realidade
• Houve boa formação prática na faculdade	
2. CARACTERÍSTICAS DO ESTÁGIO	
POSITIVAS	NEGATIVAS
• Momento de consolidação das aprendizagens	• Diferente da realidade
• Único momento de formação	• Momento de choque com a realidade
• Boa organização	• Muito teórico
• Exigente	• Pouca preparação para as áreas não curriculares
• Boa comunicação com os colegas	• Conflituosidade devido a diferença entre os supervisores
• Autonomia e responsabilidade do estagiário	
• Boa preparação para a realidade	
• Boa preparação na planificação das aulas e actividades	
• Boa experiência	

3. CARACTERÍSTICAS DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO

POSITIVAS

- Bom orientador
- Boa contribuição para a melhoria do estagiário
- Acompanhamento atento

NEGATIVAS

- Conhecimento de existência de maus orientadores
- Fraca contribuição para a melhoria do estagiário
- Má relação profissional com o estagiário
- Má relação pessoal com o estagiário
- Pouco participativo

4. PERFIL DESEJÁVEL DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO

- Deve haver um perfil para orientador
- Orientadores auto-propostos
- Falta de formação específica

B1. CARACTERÍSTICAS DA PARTE CURRICULAR DO CURSO

As considerações dos entrevistados relativamente à sua formação inicial incidiram nas características da parte curricular do curso, do período de estágio e dos respectivos orientadores. As apreciações dividiram-se entre aqueles que consideraram que a formação prática do seu curso teria sido uma boa preparação para a realidade, e outros que, pelo contrário, entenderam que a formação na faculdade não os preparou devidamente para a realidade do seu trabalho na escola.

A faculdade onde tirei a licenciatura tem grandes preocupações em formação da didáctica...embora dentro do meu curso exista uma componente muito prática.

(F, 5 anos de experiência)

Outra coisa que foi também, a estrutura que nós temos ou que temos na faculdade muitas das vezes não é muito concebida para aquilo que nós temos na realidade nas escolas.

(F, 5 anos de experiência)

B2. CARACTERÍSTICAS DO ESTÁGIO

Esta diferença de opiniões verificou-se igualmente nas considerações referidas sobre o estágio e sobre os orientadores que os acompanharam. Nestes aspectos, as considerações divergiram entre as considerações positivas sobre o período de estágio, pela sua exigência, boa organização, pelo desenvolvimento de autonomia e responsabilidade e, sobretudo, por constituir uma boa preparação para a realidade, e as considerações menos positivas, como a pouca preparação nas áreas não curriculares, a diferença com a realidade ou, inclusivamente, por o estágio constituir um momento de choque com a realidade.

Acho que o estágio também me deu essa tarimba e nessa experiência estive sozinho. Assim eu passei já essa fase no estágio e agora é mais fácil lidar com algumas dúvidas que eu tenho, porque já passei por elas e tive de as resolver sozinho.

(B, 3 anos de experiência)

Portanto, entra um bocadinho com aquilo que tu disseste, que perguntaste ... o estágio, não sendo ao longo dos anos, portanto, só sendo um ano, é complicado para quem está quatro anos a trabalhar numa faculdade, normalmente, com várias cadeiras e depois chega ali e é um bocadinho deitado aos leões (...) É tudo novo, é tudo novidade e é tudo dificuldade... quase...

(A, 2 anos de experiência)

B3. CARACTERÍSTICAS DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO

Quando se referiram aos respectivos orientadores de estágio, os entrevistados evidenciaram o bom acompanhamento e a boa contribuição dos orientadores para o desenvolvimento das suas competências. No entanto, outros relataram a má relação estabelecida com os orientadores e a sua fraca contribuição para o desenvolvimento das suas competências.

Agora, eu também tive a sorte – e falámos já um bocadinho em orientadores – tive a sorte de ter um orientador e há aí situações em que têm desorientadores. (...) E foi uma pessoa que logo desde as primeiras reuniões nos disse assim: Olha, estou aberto aqui para qualquer coisa, vou-vos ajudar, isto aqui não é para complicar.

(A, 2 anos de experiência)

Isso são situações básicas que eu penso que o meu orientador é bom profissional, mas a outro nível de supervisão de outro colega que se está a formar estava aquém desses conhecimentos que deveria ter dado. Passou por aí, portanto o contributo que deu para a melhoria não posso dizer que tenha sido muito.

(C, 2 anos de experiência)

B4. PERFIL DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO

Verificámos, por fim, após a bipolaridade de apreciações relativamente ao estágio e aos orientadores de estágio, algumas referências ao perfil desejável do orientador que, em última análise poderia constituir uma referência no discurso dos entrevistados para mais tarde confrontar com as considerações referentes ao tutor. Neste aspecto, os entrevistados defenderam que a orientação deveria ser uma função em que os orientadores se deveriam auto-propor e para a qual alguns não teriam formação específica.

Não sei se terá formação. Eu nunca ouvi falar e digo sinceramente que há orientadores de estágio que na minha perspectiva nunca o deveriam ser. Portanto quase de certeza que essa formação nunca é dada ou se é dada é dada, como se pode dizer, ao desbarato, não sei. Acho que a pessoa se candidata para determinada coisa, não sei qual é o perfil a definir para um orientador de estágio Não faço ideia. Deve haver um, penso eu.

(G, 5 anos de experiência)

Praticamente todos os entrevistados referiram aspectos positivos e negativos sobre o período de estágio e apontaram, inclusivamente, algumas sugestões para tornar esse momento mais eficiente para o processo formativo dos professores. Analisando com profundidade esta dicotomia na opinião dos professores relativa ao período de estágio e aos orientadores podemos especular sobre a sua relevância na apreciação da temática dos tutores. Poderá esta experiência anterior dos professores condicionar a sua apreciação sobre o papel dos tutores?

C – ASPECTOS GRATIFICANTES DO INÍCIO DE CARREIRA

TABELA 5. CATEGORIA C – ASPECTOS GRATIFICANTES DO INÍCIO DE CARREIRA

1. RELAÇÃO COM OS ALUNOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Não houve problemas ou dificuldades com os alunos • Experiência anterior em treino de jovens cria à vontade com os alunos • Deve-se tentar chegar a todos os alunos da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • É gratificante a ligação que se cria com os alunos • É gratificante ver a evolução dos alunos • É gratificante passar os valores para os alunos • Alunos reagem bem a tarefas inovadoras
2. RELAÇÃO COM OS COLEGAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Não houve necessidade de recorrer aos colegas • Há professores sérios na escola • Grupo de Educação Física diferente e à parte dos outros • Grupo de Educação Física unido, actualizado e trabalha para a disciplina • Professores integram principiantes na forma de trabalhar da escola e do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Convívios entre professores facilitam integração social • Colegas apoiam e apresentam as condições e formas de trabalho • Professores estão sempre disponíveis para ajudar • Principiantes aprendem com colegas da escola • Principiantes também ajudam colegas
3. RELAÇÃO COM A ESCOLA	
<ul style="list-style-type: none"> • Não houve dificuldades no início de carreira • Trabalho na escola corresponde às expectativas • Gosto por trabalhar na escola • Não houve dificuldades na integração na escola • Boa integração escolar tira dúvidas quanto à continuidade na profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração mais fácil na escola do meio rural • Boa organização na escola • Boa adaptação às condições materiais da escola • Boa dinâmica na escola • Boa receptividade da escola a novas ideias • Sensação de utilidade promove gosto pela escola

4. RELAÇÃO COM A ÁREA DISCIPLINAR

- Sem dificuldades na leccionação
- Gosto pela leccionação
- Prioridade e preocupação pela prática e pela leccionação
- Educação Física atractiva para os alunos

5. ASPECTOS RELACIONADOS COM AS COLOCAÇÕES NA ESCOLA

- Sorte em ter colocação
- Continuidade na escola facilita a integração social dos principiantes
- Bom envolvimento com a escola quando os horários são completos

Apesar de os entrevistados evidenciarem algum negativismo na abordagem às suas expectativas no início de carreira, quando sugerimos uma reflexão sobre os aspectos gratificantes nesse mesmo período as suas considerações foram não só abrangentes quanto ao tipo de relação estabelecida entre vários factores, como também muito positivas e optimistas. Os entrevistados teceram considerações relativamente à relação estabelecida com os alunos, com os colegas e com a escola, debruçaram-se sobre o modo como sentiam a leccionação e a sua área disciplinar e abordaram ainda alguns aspectos relacionados com as colocações na escola.

C1. RELAÇÃO COM OS ALUNOS

Os entrevistados evidenciaram preocupação pela evolução dos alunos e consideraram gratificante a relação estabelecida com os mesmos, assim como o facto de lhes conseguirem inculcar valores.

Mas os miúdos são impecáveis. (...) é giro a ligação que se cria com os miúdos .

(A, 2 anos de experiência)

Não estou a ver assim... gratificante, no fundo, é nós vermos os alunos a evoluir, é só isso. (...) A aprendizagem deles também não se adequar à parte mais técnica, mas em termos de passarmos alguns valores: comportamento, darem-se uns com os outros, de respeito – que na escola está a começar a perder-se – mas para mim esse é o aspecto mais interessante e que eu penso pelo menos salvaguardar nas minhas turmas esses valores.

(B, 3 anos de experiência)

Praticamente todos os entrevistados revelaram que não tiveram dificuldades com os alunos e alguns deles consideraram, inclusivamente, que a sua experiência anterior na área do treino de jovens os deixou mais confiantes na relação pedagógica.

Quem dá treinos tem alguma vantagem na parte prática.

(A, 2 anos de experiência)

Apesar de já ter treinar crianças e jovens no atletismo, como eu sempre tive ligado a essa modalidade estava mais à vontade.

(C, 2 anos de experiência)

C2. RELAÇÃO COM OS COLEGAS

No que diz respeito à relação com os pares grande parte dos entrevistados referiram que os colegas os apoiam e que lhes apresentam as condições e formas de trabalho. Alguns reforçaram ainda que os professores da escola integram bem os principiantes e que estão sempre disponíveis para ajudar.

Há-de ser muito azar se chegar a uma escola e ninguém se mostrou disponível para ajudar. Não tem acontecido isso e não creio que isso aconteça em alguma escola. Há sempre alguém no grupo, de professores ou da escola que a gente pode recorrer se houver algum problema.

(E, 4 anos de experiência)

Consideraram igualmente que o grupo disciplinar de Educação Física é normalmente muito unido, actualizado e que trabalha muito para a área disciplinar, apesar de ser visto como um grupo à parte. Um dos entrevistados revelou, no entanto, que não sentiu qualquer necessidade de recorrer aos colegas no seu início de carreira.

Um grupo giro... um grupo muito unido, Pá, um grupo impecável. Porque trabalham de uma forma muito dinâmica e em prol do grupo e até da Educação Física (...) não há ali ninguém que tenha que saber mais que alguém (...) e aquele grupo é muito giro porque é homogéneo, as pessoas trabalham muito bem entre elas.

(A, 2 anos de experiência)

C3. RELAÇÃO COM A ESCOLA

Um aspecto particularmente interessante que resulta desta análise das expectativas dos professores relativamente ao início de carreira, prende-se com o facto de os entrevistados considerarem positivamente a relação mantida com a escola. Apesar de não termos verificado considerações comuns entre eles, de um modo geral todos os indicadores resultantes do seu discurso apontam para esta perspectiva. Os entrevistados referiram que gostam de trabalhar na escola e de se sentirem úteis. Reforçam ainda que o trabalho corresponde às expectativas, que a escola trabalha de

forma dinâmica, organizada e que é receptiva a ideias novas. Um dos entrevistados refere, inclusivamente, que a boa integração na escola eliminou algumas reservas pessoais quanto ao prosseguimento na carreira.

(...) Ainda começaram a surgir mais dúvidas, porque estava a ver que ia ser complicado ficar na escola e este ano consegui ficar numa escola em que me tirou todas essas dúvidas, porque é um ambiente diferente, (...) e estou a gostar muito de lá estar... e já não tenho qualquer dúvida em ser professora.

(D, 2 anos de experiência)

C4. RELAÇÃO COM A ÁREA DISCIPLINAR

Os entrevistados referiram não terem sentido dificuldades na leccionação, considerando que a Educação Física é uma disciplina atractiva para os alunos. Revelaram, ainda, que gostavam de leccionar e essa era a sua grande preocupação.

A nível da leccionação neste momento superei algumas dificuldades, mas penso que não tenho tantas dificuldades a esse nível.

(C, 2 anos de experiência)

Mas nós somos do desporto, que é uma coisa fácil de tentar puxar os miúdos para a prática do desporto. Nem que seja organizar isto ou aquilo.

(B, 3 anos de experiência)

C5. ASPECTOS RELACIONADOS COM A COLOCAÇÃO DA ESCOLA

São também considerados alguns aspectos relacionados com as colocações na escola: os entrevistados referem que se sentem afortunados por terem sido colocados e que quando a colocação prevê horários completos ou a continuidade na mesma escola a integração é mais fácil e o envolvimento maior.

Eu este ano quando comecei aqui tinha um horário de catorze horas, entretanto um professor libertou umas horas, oito horas, e eu fiquei com horário completo e eu passava aqui a semana na escola. Entretanto essa questão não é possível e voltei às catorze e eu notei logo a diferença. (...) Numa semana havia um dia em que eu já não vinha cá. (...) Portanto o trabalho na escola, se o professor tiver mais tempo na escola acaba por estar mais envolvido no processo de ensino e mais comprometido.

(E, 4 anos de experiência)

D – DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DE CARREIRA

TABELA 6. CATEGORIA D – DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DE CARREIRA

1. DIFICULDADES NA PLANIFICAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO	
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades no acesso à informação comprometem o trabalho lectivo Dificuldades em leccionar as aulas de áreas não curriculares Dificuldades em relação a algumas matérias 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades em planificar as aulas Dificuldades em integrar o conhecimento Dificuldades em avaliar os alunos Dificuldades relacionadas com as condições materiais da escola
2. DIFICULDADES RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA	
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de adaptação ao ambiente escolar Dificuldades de integração na escola Dificuldades de integração na escola devido a formação irrealista da faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldade de adaptação à forma de trabalhar da escola Dificuldades relacionadas com a falta de interesse/investimento pessoal na participação na escola
3. DIFICULDADES FACE À DIVERSIDADE DE FUNÇÕES DESEMPENHADAS	
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades nas questões administrativas Dificuldades noutros cargos para além da leccionação Dificuldades na direcção de turma 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades no desporto escolar Dificuldades na orientação de estágio
4. DIFICULDADES RELACIONADAS COM O ESTATUTO DA ÁREA DISCIPLINAR	
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades relacionadas com a falta de reconhecimento da Educação Física pelos colegas e pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades relacionadas com a fraca contribuição dos professores para a imagem da Educação Física
5. DIFICULDADES RELACIONADAS COM OS ALUNOS	
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de relação com os alunos da escola com uma área residencial problemática Dificuldades relacionadas com a atribuição das turmas mais complicadas Dificuldades na condução das turmas Dificuldades em lidar com situações de indisciplina e conflito entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades em impor as regras no início do ano Dificuldades em lidar com alunos mais velhos Dificuldades em lidar com os alunos mais novos Dificuldades em lidar com problemas diferentes em cada turma Dificuldades em adaptar os conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos Dificuldades em diferenciar as actividades
6. DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO NO GRUPO DE PARES	
<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades em entrar no grupo de professores Não houve identificação com o grupo disciplinar Sentimento de solidão derivado da falta de acompanhamento Não houve apoio dos colegas das outras disciplinas Não houve apoio dos colegas do grupo Não houve partilha de informação Dificuldades de adaptação à forma de trabalhar dos professores Dificuldades relacionadas com a pouca exposição do trabalho por parte dos colegas Dificuldades relacionadas com acomodação e pouca preocupação dos colegas relativamente ao trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Pouca participação na construção dos documentos do grupo e da escola Dificuldades relacionadas com a diferença na aplicação das regras e procedimentos entre professores Dificuldades relacionadas com pouca abertura ao debate por parte dos professores Constrangimento e falta de confiança para questionar os colegas Dificuldades relacionadas com a diferença de metodologia entre professores devido a diferença de geração Escolas reconhecem mais os professores com mais anos de serviço

7. DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES

DA ESCOLA

- Falta de estruturação do trabalho por parte da escola e do departamento
- Principiantes não recorrem ao Conselho Executivo
- Dificuldades de acesso à informação necessária
- Dificuldades de adaptação aos diferentes conteúdos das escolas
- Pouca rentabilização dos recursos e dinamização das actividades por parte da escola e dos professores

DO DEPARTAMENTO

- Falta de apoio e representação dos professores por parte dos coordenadores de departamento
- Falta de apoio do departamento aos professores no início do ano
- Coordenadores de departamento pouco atentos
- Falta de estruturação dos documentos e do processo de avaliação por parte dos coordenadores de departamento
- Pouca intervenção e supervisão do coordenador de departamento
- Falta de comunicação entre o coordenador de departamento e os principiantes
- Pouca rentabilização das reuniões de grupo
- Ausência de momentos de formação promovidos pelo departamento

8. DIFICULDADES EM GERIR A CARREIRA FACE À INCERTEZA DAS COLOCAÇÕES

- | | |
|---|--|
| • Dificuldades relacionadas com a mudança de escola | • Professores principiantes procuram outros trabalhos para colmatar horários reduzidos |
| • Colocação tardia dificulta integração no trabalho e na escola | • Professores passam pouco tempo na escola o que compromete o trabalho |
| • Professores principiantes são colocados ao longo do ano | • Professores passam pouco tempo na escola o que compromete a relação com os colegas |
| • Professores principiantes são colocados no 1º ciclo | • Sentimento de solidão derivado do pouco tempo passado na escola |
| • Professores principiantes fazem substituições | |
| • Professores principiantes são colocados só em desporto escolar | |
| • Dificuldades em reiniciar a actividade por perda de rotinas | |
| • Falta de motivação devido aos horários incompletos, temporários e pouco remunerados | |

Quando propusemos que os entrevistados descrevessem as dificuldades que sentiram no início da carreira o seu discurso assumiu tons mais emotivos e um pouco mais críticos. À parte das considerações acerca das funções e competências dos tutores – que apresentaremos mais à frente – esta foi a categoria definida que não só reuniu mais indicadores, como também a que incidiu em variados aspectos da prática profissional dos professores principiantes. Importa também, nesta fase do estudo, reforçar a relevância do discurso sobre as dificuldades sentidas pelos entrevistados no início da carreira, uma vez que em muitas das situações relatadas podem, por si só, justificar a presença e o papel dos tutores. O discurso dos entrevistados sobre as dificuldades sentidas no início de carreira incidiu em aspectos relacionados com a relação pedagógica, com a relação entre pares e com constrangimentos associados aos procedimentos e rotinas de trabalho individual e das tarefas na escola. Na discussão dos resultados daremos particular ênfase à relação entre os dados recolhidos sobre as dificuldades sentidas pelos professores principiantes e as evidências teóricas neste

campo de estudo, nomeadamente aquelas descritas por Veenman (1984) sobre as dificuldades dos professores em início de carreira.

D1. DIFICULDADES RELACIONADAS COM A PLANIFICAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO

No que diz respeito à planificação e gestão do trabalho a maioria dos entrevistados revelou que sentia dificuldades devido às condições materiais da escola, nomeadamente pela ausência de material didáctico disponível para as várias modalidades.

Em termos de material para os próprios miúdos, não tinham muita coisa. Falta-lhes muita coisa em termos de material. (...) Ali naquela escola tu quase não tens material para Atletismo. Se quiseses dar Atletismo não há material.

(D, 2 anos de experiência)

É uma escola que não tem condições nenhuma. (...) Em termos de recursos materiais é péssima.

(F, 5 anos de experiência)

Nos aspectos relacionados com as tarefas lectivas os entrevistados referiram sentir dificuldades em planificar as aulas e em integrar o conhecimento, em aceder à informação do departamento e em avaliar os alunos, em leccionar de alguns conteúdos, inclusivamente das áreas não curriculares.

Porque a nível da aula... na aula há sempre algumas dificuldades, a nível do planeamento principalmente, as dificuldades que eu senti não tanto nas aulas em si, na construção da própria aula, mais ao nível do planeamento.

(A, 2 anos de experiência)

Até determinado momento estava a fazer de uma forma e a partir daí tenho de fazer de outra forma diferente. E eu próprio, no meio destas embrulhadas todas, penso: eh, pá! Estou a ser um mau professor! Estou a dar o melhor de mim, de forma consciente, mas quando me deparo com estas situações eu vejo que tudo que foi feito dali para trás está mal feito! E acabo por de alguma maneira, eu próprio sentir-me mal, porque não estou a trabalhar da melhor forma. Mesmo de forma inconsciente não estou... não é de forma inconsciente. Estou a fazer aquilo de forma consciente. Não tenho é consciência ainda porque não tive acesso a essa informação.

(G, 5 anos de experiência)

D2. DIFICULDADES RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA

A maioria dos entrevistados refere que sentiram dificuldades de adaptação à forma de trabalhar da escola. Um dos entrevistados reforça que as dificuldades de integração na escola derivam da formação irrealista da faculdade enquanto outro colega inquirido reconhece que é a falta de investimento pessoal que está na origem do surgimento desta dificuldade.

Na faculdade nós damos as coisas de uma forma mais abstracta, portanto não nos conseguimos agarrar, ou não conseguimos ter ideia como as estruturas propriamente funcionam. Temos uma noção dada através de conceitos das várias estruturas dentro da escola, como os conselhos executivos, os conselhos pedagógicos ou os conselhos de turma, portanto todos os poderes inerentes a cada uma das estruturas dentro da escola. Só que uma coisa é ter o conceito, outra coisa é estar no campo e conseguir colocar em prática as noções e os conceitos que nós temos. Essa foi a grande dificuldade que tive.

(F, 5 anos de experiência)

Eu não sou muito curioso é um facto. Sinto que nestes poucos anos que tenho de profissão não tenho investido nessa outra área (...) e eu tenho-me desleixado na outra parte, na minha participação na escola (...) em todas as estruturas e órgãos da escola que tenho deixado para trás.

(C, 2 anos de experiência)

D3. DIFICULDADES FACE À DIVERSIDADE DE FUNÇÕES DESEMPENHADAS

Os entrevistados desempenham outras funções na escola além da leccionação e referiram que parte das suas dificuldades deriva das questões administrativas a tratar e do desempenho de outros cargos. Grande parte dos entrevistados revelou ter sentido dificuldades na direcção de turma. Outros fizeram referência às dificuldades sentidas no desporto escolar ou, inclusivamente, na orientação de estágio.

Eu no estágio assumi a direcção de turma no segundo período, mas não foi muito efectiva e, portanto nessa área sinto dificuldades. (...) Neste momento posso dizer que é um receio que eu tenho quando tiver direcção de turma.

(C, 2 anos de experiência)

Eu também tive a oportunidade de quando fiz esta substituição, eu substitui uma colega que era orientadora de estágio. (...) Quer dizer que eu estava numa escola que tinha três colegas meus – que não deixam de ser meus colegas – três colegas meus a ouvir as minhas... que precisavam de uma orientação, que não iriam ter, porque não era eu... mas eu tive... tinha de estar nas aulas deles.

(A, 2 anos de experiência)

D4. DIFICULDADES RELACIONADAS COM O ESTATUTO DA ÁREA DISCIPLINAR

Apesar de os entrevistados referirem que a Educação física é uma disciplina “favorável” na relação com os alunos, no que diz respeito ao reconhecimento dos colegas e da escola sentem que existe falta de reconhecimento. Os entrevistados adiantam ainda que existem professores que contribuem para essa imagem e que parte das suas dificuldades derivam dessa situação.

(...) Não se cumpre o programa nacional de Educação Física, o que é mais grave (...) E aí... aí é que são... tu dizes assim: Nós estamos a trabalhar para o mesmo, ele é de Educação Física! Porque que é que é tanta dificuldade? Porque é que a Educação Física é tão maltratada neste caso?

(A, 2 anos de experiência)

(...) E penso que os professores de Educação Física não são olhados com bons olhos. É sempre aquela disciplina à parte. Porquê? Não sei, acho que os outros professores também não nos reconhecem o valor (...) também vejo que os outros professores também não reconhecem o valor da Educação Física (...) cada vez que temos actividades temos sempre os professores a colocar os contra-tempos, ou a marcar falta aos miúdos por participarem nas nossas actividades... Como tinha um professor na faculdade que dizia, não sei se posso dizer isto, dizia sempre que o pavilhão ou a Educação Física está sempre no rabo da escola, está sempre lá no fundo, onde ninguém vai.

(D, 2 anos de experiência)

D5. DIFICULDADES RELACIONADAS COM OS ALUNOS

Nos resultados sobre as expectativas iniciais dos entrevistados relativamente à relação com os alunos encontrámos evidências de que esta seria uma interacção sobre a qual os entrevistados sentiam receio de ter problemas. Este facto foi reforçado quando os entrevistados referiram que parte das suas dificuldades se relacionava directamente com os alunos. Os entrevistados referiram sentir dificuldades na condução das turmas, em impor as regras no início do ano, em lidar com situações de indisciplina e conflito entre os alunos e, particularmente, quanto lhes são atribuídas as turmas mais complicadas ou quando a escola está localizada numa área residencial complicada¹⁷.

Com turmas só de rapazes tive alguma dificuldade na condução das turmas.

(C, 2 anos de experiência)

¹⁷ A correlação entre estes factos só se evidenciou num dos professores principiantes inquiridos que apontou simultaneamente a atribuição de turmas complicadas e as dificuldades em lidar com as situações de indisciplina.

No relacionamento com os meus alunos tenho sempre muitas dificuldades no início do ano, devido ao regulamento, regulação que coloco no início à forma de trabalhar que normalmente, ou a grande maioria, não estão habituados a trabalhar daquela forma.

(F, 5 anos de experiência)

Não, eram alunos mais complicados porque é a tal coisa, era uma área residencial complicada.

(D, 2 anos de experiência)

Nesse aspecto, por acaso tive uma das turmas mais problemáticas da escola.

(B, 3 anos de experiência)

Tenho situações de conflito, claro, na aula, e mais entre os alunos mais do que comigo.

(B, 3 anos de experiência)

Alguns entrevistados referiram sentir dificuldades com turmas de alunos mais velhos, ou porque no estágio tinham tido uma experiência com alunos mais novos, ou devido ao facto de os alunos se encontrarem numa faixa etária muito próxima da sua. No entanto, um dos entrevistados que relatou o primeiro facto referiu que no momento também sentia dificuldades com os alunos da faixa etária com a qual tinha trabalhado no estágio. Houve também quem considerasse que independentemente do ano de escolaridade havia sempre umas turmas mais complicadas que outras. As dificuldades dos entrevistados na relação com os alunos centralizaram-se também na diferenciação das actividades propostas ou nos conteúdos a adaptar às necessidades dos alunos, em função da heterogeneidade das turmas ou da dificuldade em trabalhar com determinados anos de escolaridade.

Senti algumas dificuldades, nomeadamente nunca tinha tido, (como no estágio tive 7º e 8º ano) no primeiro ano de profissão tive secundário. Foi uma diferença. Nunca tinha lidado, digamos assim, com jovens mais próximos, com 18, 19, 20 anos e apanhei alunos até mais velhos, 21, 22 anos e tive alguma dificuldade na relação... é natural.

(C, 2 anos de experiência)

Ao nível do básico, já tive 7º, 8º e 9º ano e não consigo adoptar a melhor atitude face a determinadas situações que observo nos alunos. Portanto ao nível do básico sinto uma dificuldade imediata que tenho neste momento.

(C, 2 anos de experiência)

Obviamente como já trabalhei com vários anos de escolaridade, há anos que posso dizer são mais complicados que outros de trabalhar (...) Em cada turma há casos diferentes... podem aparecer casos particulares que te causem algumas dificuldades.

(E, 4 anos de experiência)

(...) Até nas actividades que tu queres propor. Obriga-te a fazer: esta actividade é muito difícil para os de catorze, mas muito fácil para os de dezoito... quer dizer, ficas ali: e agora? Tenho de criar na altura aquela diferenciação no ensino. Tentar criar nos exercícios aspectos ou a parte mais fácil e tentar que esse exercício vá para a parte mais difícil que é para abranger uns e outros. Só que depois há aquelas situações de jogo: a maturação é diferente, a força é diferente, a velocidade é diferente e tudo isso depois choca um bocadinho na sala de aula.

(B, 3 anos de experiência)

D6. DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO NO GRUPO DE PARES

Contrariamente às considerações referidas por alguns entrevistados que consideram a ajuda dos professores da escola como um aspecto gratificante no início de carreira, os outros apresentam vários sintomas de que a relação com os colegas na escola constituiu uma dificuldade no início de carreira. Alguns entrevistados teceram considerações mais generalizadas como a dificuldade em entrar no grupo de professores da escola, a dificuldade de adaptação à forma de trabalhar dos professores, a ausência de partilha de informação, a pouca identificação ou a falta de apoio do grupo disciplinar.

(...) Não havia tanto apoio da parte dos professores (...) Ali na outra escola não, isso não acontecia, eu entrava na sala dos professores, quase que era uma aluna, ninguém me dizia nada.

(D, 2 anos de experiência)

Torna porque se nós quisermos continuar com a nossa linha, somos um bocadinho, não digo excluídos mas pelo menos apontados, porque estamos a fazer as coisas de uma determinada forma que já o grupo não tem aquela forma de estar...trabalhar.

(F, 5 anos de experiência)

Porque não havia muita gente como eu, contratada lá na escola.

(D, 2 anos de experiência)

Contudo, verificámos considerações mais específicas e relativas a aspectos relacionados ou com a interacção com os colegas ou com a concretização das tarefas da escola. A maioria dos entrevistados apontou a acomodação e a pouca preocupação

dos colegas relativamente ao trabalho como uma das condições que dificultou a sua integração no grupo de pares.

Preocupações que nem sempre estão a ser cumpridas pelos professores de EF e há determinadas preocupações que vem nos livros e que depois não são postas em prática pelos colegas.

(C, 2 anos de experiência)

Os grupos de professores por onde tenho passado, ... de uma forma geral são grupos com pessoas muito experientes e quanto mais experientes são as pessoas mais, ..., não digo desinteressadas mas mais, ... acomodados por todos os grupos vejo que as pessoas mais velhas são pessoas mais acomodadas, é a melhor expressão.

(F, 5 anos de experiência)

Outros dos aspectos mais focados pelos entrevistados relacionava-se com a falta de confiança para questionar os colegas e com o sentimento de solidão devido à falta de acompanhamento. Os entrevistados referiram também que não existiu apoio dos professores das outras disciplinas.

A pergunta ao professor e ao colega com mais experiência que se pode colocar não se punha. Também não tinha aquela confiança para estar a fazer esse tipo de perguntas. Por esse aspecto estava mais isolado.

(B, 3 anos de experiência)

Na outra escola às vezes tinha vergonha de perguntar coisas porque eles já estavam muito à frente e eu tinha dificuldades. Tinha aquele receio de perguntar uma coisa que se calhar seria tão óbvia para eles e que para mim, que estava em formação, se calhar...

(D, 2 anos de experiência)

Nesta interacção com os colegas de profissão os entrevistados referiram também que sentiram dificuldades devido à pouca abertura ao debate, à pouca exposição do trabalho, à diferença de metodologias e de geração, à diferença na aplicação de regras e procedimentos, à pouca participação na construção dos documentos do grupo e da escola.

Não sei se os professores serão abertos a isso (ao debate). Eu penso que ainda não estamos muito virados.

(G, 5 anos de experiência)

É uma boa pessoa, mas acho que ainda está limitada porque não fez formação e ainda continua a trabalhar no método antigo.

(D, 2 anos de experiência)

Eu chego a uma determinada situação e já tenho as coisas todas reformuladas. Eu até posso não concordar com aquilo que é feito, mas tenho de cumprir. E acho que é um bocado difícil eu não estar de acordo com uma determinada coisa e ter de cumprir. Acho que é de certa forma imposto e uma pessoa acaba por nem participar.

(G, 5 anos de experiência)

D7. DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES DA ESCOLA

Os entrevistados referiram ainda que parte das dificuldades do início de carreira também estão relacionadas com a ausência de directrizes por parte da escola ou do departamento da área disciplinar. Os entrevistados consideraram que existem dificuldades de acesso à informação necessária para iniciar as tarefas escolares, dificuldades de adaptação aos diferentes conteúdos exigidos pela escola, dificuldades derivadas da pouca rentabilização dos recursos e dinamização das actividades por parte da escola e dos professores.

Porque essa informação não existe (...) Por exemplo, uma pessoa quando acaba por chegar – já tive essa experiência – de chegar a uma escola: Olha! Tens aqui estes documentos! Basicamente acabavam por ser ou o projecto educativo ou isto ou aquilo. O teu coordenador é não sei quem, está não sei o quê (...) E estamos por nossa conta: Podem dizer onde fica o pavilhão? Onde é que eu tenho de me dirigir? Onde é que a pessoa está? Há alguma sala de professores de EF? – Que muitas vezes existe.

(G, 5 anos de experiência)

Passei por uma escola em que nas reuniões de grupo começou-se por tentar falar sobre esse tipo de organização, mas não deixou de passar da conversa porque existem muitos professores que não se sentem à vontade em falar desse tipo de abordagem ao ensino, até porque a maior parte dos professores dessa escola trabalhavam por blocos (...) e não tinham outra forma de abordagem dos conteúdos sem ser essa, quer dizer que tinham muitas dificuldades, ou seja, não aproveitavam ao máximo os recursos materiais que tinham.

(F, 5 anos de experiência)

Tu queres sair com os miúdos para ir ao campo, é uma complicação... embora eles facilitem.

(A, 2 anos de experiência)

Um dos entrevistados foi extremamente crítico relativamente à acção do coordenador de departamento da área disciplinar, considerando ter sentido falta de apoio e representação. Outros reforçaram esta ideia frisando que os coordenadores estão pouco atentos ou que não estruturam o trabalho no início do ano.

(...) E esse é o papel do coordenador de departamento, ele deve coordenar e deve orientar o seu grupo. As funções que lhe são atribuídas são de representação. Neste momento, por onde eu passei é, representação do grupo ou do departamento no conselho pedagógico (...) e deveria de ser tudo aquilo que eu acabei de dizer (...) apresentam as informações do conselho pedagógico ao director de departamento e pouco mais (...) como coordenadores que são eles devem olhar pelo departamento ou pelo grupo.

(F, 5 anos de experiência)

Esse apoio deveria de ser realizado no início do ano em todas as escolas (...) ter pelo menos duas ou três reuniões para conseguirem organizar o resto do ano (...) porque esse apoio pode ser feito no início do na.

(F, 5 anos de experiência)

Apontam também falhas no apoio e na comunicação prestadas e na intervenção e supervisão relativamente ao trabalho dos professores principiantes.

(...) E talvez o coordenador de departamento pudesse ter um papel mais interventivo junto daqueles colegas que estão a iniciar a profissão. Isto é apenas uma ideia. Talvez aquele papel de supervisão, talvez pudesse neste caso estabelecer com o coordenador de departamento esse tipo relação.

(C, 2 anos de experiência)

D8. DIFICULDADES EM GERIR A CARREIRA FACE À INCERTEZA DAS COLOCAÇÕES

Os entrevistados abordaram a questão das colocações na escola para justificar algumas dificuldades sentidas no início da carreira. Em todas as entrevistas realizadas os entrevistados foram muito críticos relativamente às colocações na escola e às repercussões que sentem no seu trabalho. O facto de terem um vínculo como contratados e de terem de realizar o concurso para a carreira docente todos os anos origina uma das dificuldades mais referidas nesta subcategoria: cada vez que os professores mudam de escola têm de reiniciar o processo, penoso para alguns, de integração na escola.

Posso começar por aquela que é lógica que é a dificuldade na colocação. O facto é que já lecciono há quatro anos e todos os anos não sei onde vou estar no ensino. Está a terminar um ano, para o ano não sei onde vou estar a partir de Setembro, Outubro. Isso leva a que a nível do planeamento, programação, tudo o que tu possas pensar de um ano para o outro não seja feito. Partes sempre do início, do zero, para trabalhar com aquelas turmas. Depois, para além disso, as dificuldades que tu encontras por ser escolas diferentes, os materiais que tens de usar, o espaço que tens para trabalhar, conhecer novos colegas de grupo...

(E, 4 anos de experiência)

Os entrevistados referiram que mesmo quando são colocados na escola essa colocação é tardia e dificulta ainda mais a integração. O facto de serem colocados ao longo do ano ou de terem de fazer substituições de colegas também contribui para as dificuldades sentidas na integração na escola.

Por vezes... para já nós entramos a meio do período. Conforme este sistema está formado a nossa colocação já é muito tardia. Eu tenho sido sempre colocado ou já com o ano a decorrer ou então ali mesmo a começar o ano e eu a entrar. Portanto há uma determinada parte do ano, sensivelmente ali aqueles quinze dias antes de começarem as aulas, a partir do momento em que começa o ano lectivo em Setembro, que montes dos documentos são formados e tudo mais. Uma pessoa chega ali e é muita informação de uma vez. É tudo novo relativamente ao que se passou no ano anterior porque é uma escola completamente diferente. Ao ser tanta informação uma pessoa acaba por ser difícil concretizar todo um trabalho que tem sido feito a partir dali.

(G, 5 anos de experiência)

Alguns entrevistados referiram que tiveram colocações no 1º ciclo ou só em desporto escolar, sendo que este último referiu que essa situação causou também dificuldades em reiniciar a actividade por terem perdido algumas rotinas.

Esse ano acabou por ser um ano diferente porque só tinha desporto escolar. Só ia às 4ªs Feiras. Eu notei mais dificuldade foi no ano seguinte. Porque eu estive praticamente um ano parado e há muita coisa que se vai esquecendo e essa foi uma das maiores dificuldades que eu acabei por voltar novamente a uma actividade que... não quer dizer que num ano se perca muita informação, mas perde-se alguma, perdem-se rotinas, perde-se “calo”, digamos assim.

(G, 5 anos de experiência)

Quando se referiram ao tipo de repercussões no trabalho causadas pela questão das colocações na escola os entrevistados revelaram que se sentiam pouco motivados devido aos horários incompletos e temporários e à fraca remuneração adjacente. Alguns deles apontaram que procuravam outros trabalhos para colmatar esse défice remuneratório.

Uma pessoa entra e tem um horário incompleto: logo aí a pessoa acaba por estar...quer começar, está cheia de energia. (...). Posso ficar mais, mas se calhar as catorze horas não chega, em termos de vencimento é pouco, eu tenho de arranjar outra coisa, não é? Portanto, não posso estar aqui os dias todos de certeza na escola, estou a trabalhar noutros sítios. Em termos de horário e em termos de vencimento não é gratificante é uma desvantagem.

(B, 3 anos de experiência)

Os entrevistados referiram ainda que por passarem menos tempo na escola o trabalho e a relação com os colegas eram comprometidos e que se sentiam sozinhos.

Como passo pouco tempo na escola, o contacto também com os outros professores é mais pequeno. Portanto também foi mais difícil tentar contactar com as pessoas e ter aquele contacto mínimo entre... com todos. Nesse aspecto do contacto social foi mais difícil.

(B, 3 anos de experiência)

E – SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES

TABELA 7. CATEGORIA E – SOLUÇÕES ENCONTRADAS PARA SUPERAR AS DIFICULDADES

1. ESFORÇO PESSOAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de adaptação • Actualização e formação constante • Bom relacionamento com as pessoas da escola • Participação activa na vida da escola • Alteração da forma de trabalhar em função das condições da escola • Iniciativa própria, pesquisa e questionamento facilita a integração 	<ul style="list-style-type: none"> • Investimento na leccionação da EF • Capacidade de identificação e conquista dos alunos • Imposição aos alunos de regras e de respeito • Observação das aulas dos colegas e confronto com próprias dificuldades • Solicitação de supervisão ao coordenador • Humildade para corrigir e tentar melhorar • Aprendizagem com a experiência entre anos lectivos
2. APOIO DOS COLEGAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Principiantes recorrem aos professores da escola • Principiantes recorrem aos colegas porque são mais experientes • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas para falar • Principiantes devem aproximar-se dos colegas com que se identificam e falar sobre dificuldades • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas para potenciar adaptação • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas à escola • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas aos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas à avaliação dos alunos • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas a conteúdos • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas à gestão dos espaços • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas ao material • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas à direcção de turma • Principiantes recorrem a ajuda dos colegas nas questões relativas a visitas de estudo

3. APOIO DA ESCOLA

- O Conselho Executivo apresenta as condições da escola
- Actividades organizadas pela escola são momentos de aprendizagem

Uma vez conhecidas as dificuldades sentidas pelos entrevistados no início da carreira procurámos conhecer o modo como as superaram e perceber se nessa resolução se podem identificar relações de ajuda entre pares. Os entrevistados revelaram que superavam as suas dificuldades através do esforço e investimento pessoais, do apoio dos colegas e do apoio da escola. As considerações dos entrevistados dividiram-se entre as referentes ao modo como superaram as dificuldades e as sugestões próprias sobre o modo como poderiam superar as dificuldades sentidas.

E1. ESFORÇO PESSOAL

A maioria dos entrevistados revelou que superava as dificuldades do início da carreira através de iniciativa própria, pesquisa e questionamento dos colegas.

E isso é uma forma de eu superar algumas dificuldades que tenho. Leio bastante. Uma das coisas que tenho feito nos últimos tempos é tentar recuperar alguns dos conhecimentos que eu tive nas cadeiras dos dois primeiros anos do curso (...) e tenho que ler mais e recuperar esses conhecimentos que já ficaram e que eu dei nos primeiros anos do curso.

(C, 2 anos de experiência)

(...) E quando tenho dificuldades não ando para trás. Tento superá-las. Sempre que tenho dificuldade de fazer alguma coisa nunca digo: Eu não faço porque eu não sou bem dessa área. Apresento-me logo como voluntária e enfrento as dificuldades. Sempre fui assim.

(D, 2 anos de experiência)

A superação das dificuldades de integração na escola também foi, segundo os entrevistados, evidenciada pela capacidade de adaptação, pela participação activa na vida da escola e bom relacionamento com as pessoas da escola, pela alteração da forma de trabalhar em função das condições da escola e pela aprendizagem com a experiência em anos lectivos anteriores.

(...) Ou seja, a minha participação na escola. Devia ser mais participativo. Não só aqui no grupo de EF mas alargar-me mais e talvez participar mais no conselho de turma, nas actividades do conselho de turma. Tenho investido mais naquilo que me formei que é mesmo nas disciplinas de

EF. Sinto que nestes poucos anos que tenho de profissão não tenho investido nessa outra área e por isso mesmo é uma lacuna digamos assim, na minha vida na escola.

(C, 2 anos de experiência)

(...) Mas adaptando e percebendo também como se trabalha na escola às vezes apercebes-te um pouco como o grupo trabalha, das condições que existem na escola e alteras um pouco a forma como pensavas que ias leccionar. Depois de te adequares a isso não surgem dificuldades.

(E, 4 anos de experiência)

Tens a experiência de um ano para o outro. Agora se fosse outra vez acho que ultrapassava bem isso.

(E, 4 anos de experiência)

Relativamente à leccionação, os entrevistados referiram que superaram as suas dificuldades através da actualização e formação constantes, do investimento na leccionação da Educação Física, da observação das aulas dos colegas e confronto com as próprias dificuldades.

Na leccionação propriamente dita, eu acho que reflecto, se calhar até reflecto demais e portanto consigo elaborar os planos didácticos, as unidades didácticas e invisto bastante nisso.

(C, 2 anos de experiência)

Eu gosto de observar aulas dos colegas... Não observo na totalidade, mas gosto de estar 20min a assistir a uma aula de outro colega. E por aí tenho depois confrontado algumas situações que se passam nessas aulas com aquilo que se passa às vezes nas minhas. E isso é uma forma de eu superar algumas dificuldades que tenho.

(C, 2 anos de experiência)

Por fim, quando se referiram à superação das dificuldades relacionadas com os alunos, os entrevistados revelaram que devem ter capacidade de identificação e conquista dos alunos ou de impor-lhes regras e respeito.

(...) É tudo uma questão de conquistas, de a gente conseguirmos impor o nosso espaço Mas porque também tento não me afastar muito deles, no sentido de não sou aquela professora muito autoritária que faz questão de marcar que ali quero, posso e mando. Às vezes tenho de descer um bocadinho ao nível deles, tento ver quais são os problemas deles, tento-me adaptar ao estilo deles. Às vezes sou brincalhona, desço ao nível deles sem nunca passar os limites e acho que é assim que eu os tenho vindo a conquistar.

(D, 2 anos de experiência)

E2. APOIO DOS COLEGAS

Para além do esforço e investimento pessoais, os entrevistados apontaram o apoio dos colegas como forma de superar as dificuldades sentidas no início da carreira. Os entrevistados recorrem aos colegas porque são mais experientes e sugerem que se devem aproximar daqueles com que mais se identificam e falar sobre as dificuldades. Os entrevistados referiram que recorrem aos colegas simplesmente para falar ou para potenciar a adaptação.

(...) E se tiverem algum problema, alguma dúvida falar com alguém chegar a um outro colega qualquer, que se mostre mais disponível, e a gente falar as coisas (...) Acho que se calhar mais vale nós ao chegarmos e sentirmos as dificuldades ou não, nos aproximarmos de alguém que nos possa dizer mais.

(E, 4 anos de experiência)

Tendo nós várias matérias para dar e em que estamos de alguma forma... tendo várias matérias e que nem todas podem ser aplicadas em determinado espaço, por vezes eu sinto necessidade em falar com os próprios colegas também, para ver qual é a melhor forma ou (...) e não estar a perder tempo, tanto eu como os próprios alunos. A ter eu próprio essa capacidade de adaptação.

(G, 5 anos de experiência)

Os entrevistados especificaram em que situações recorrem à ajuda dos colegas. Ainda que não existam muitos pontos em comum nas considerações evidenciadas individualmente, constatámos que os entrevistados recorrem à ajuda dos colegas nas questões relativas à escola, à gestão do espaço e do material, nas questões relativas aos alunos e à avaliação dos alunos, aos conteúdos, à direcção de turma e a às visitas de estudo. Um dos entrevistados aponta que o coordenador de departamento deve ter um papel de maior supervisão.

(...) Também peço muitas vezes ajuda para perceber que alunos tenho. Peço muitas vezes aos colegas, até certas notas... esse tipo de coisas. Depois, por exemplo, nós tivemos uma visita de estudo e pedi ajuda para organizar a visita de estudo. Depois a ajuda dia a dia (...) também já me aconteceu relacionar uma outra matéria a colegas mais aptos nesta ou naquela matéria e ajudaram-me. A montagem de material...

(E, 4 anos de experiência)

Foi mesmo com colegas da escola e do conselho de turma que percebi. Foram directores de turma noutras turmas ou que percebiam bem aquela função e eu pedia ajuda a essas pessoas.

(E, 4 anos de experiência)

Isto é apenas uma ideia. Talvez aquele papel de supervisão, talvez pudesse neste caso estabelecer com o coordenador de departamento esse tipo relação.

(C, 2 anos de experiência)

E3. APOIO DA ESCOLA

Foram poucos os entrevistados que indicaram a escola como ponto de apoio na superação das suas dificuldades. Ainda assim, referiram que o Conselho Executivo apresenta as condições da escola ou que as actividades organizadas pela escola são momentos de aprendizagem.

O apoio que eles dão é aquele praticamente necessário e mínimo. Chego a uma escola, vou ao conselho executivo e apresentam-me a escola: estás perante esta escola e as condições são estas, o teu grupo de trabalho...

(E, 4 anos de experiência)

Tenho algum conhecimento de algumas escolas que têm ao nível das actividades, n actividades, todas as semanas têm actividades diferentes. São todas essas pequenas coisas que nós vamos podendo ir dinamizando na nossa escola... e alterando e acho que a gente cresce é com isso.

(A, 2 anos de experiência)

F – PERTINÊNCIA DO APOIO DO TUTOR

TABELA 8. CATEGORIA F – PERTINÊNCIA DO APOIO DO TUTOR

1. UTILIDADE	2. INUTILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> • Função importante • A disponibilidade e o acompanhamento do tutor são aspectos positivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há necessidade nem pertinência do apoio do tutor • Não há necessidade de outros apoios • Não há necessidade de tutor porque estágio foi suficiente • Não há necessidade de tutor porque principiantes recorrem aos colegas • Não há necessidade de tutor porque é responsabilidade do departamento
3. INCERTEZA RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DO TUTOR	
<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento das funções dificulta apreciação sobre utilidade • Dificil definir a linha de intervenção do tutor 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em definir as funções • Dificuldade em identificar um perfil • Utilidade depende do tipo de tutor

Tal como verificámos relativamente à informação obtida sobre o período de estágio na formação inicial e os respectivos orientadores, os entrevistados teceram algumas considerações sobre a pertinência do apoio do tutor quando foram confrontados sobre como o período probatório iria funcionar. Após demonstrarem alguma desconfiança ou inclusivamente desconhecimento relativamente ao assunto, os entrevistados apressaram-se a opinar sobre o papel do tutor.

F1. UTILIDADE DO TUTOR

Alguns entrevistados consideraram a função de tutor importante e consideraram a disponibilidade e o acompanhamento do tutor como aspectos que seriam positivos no apoio no início de carreira.

Se souber que tenho alguém que me acompanha de mais perto e que me posso recorrer dele logo que precise e saber que se tem aquela pessoa ali por um lado facilitava (...) e se tiverem algum problema, alguma dúvida falar com alguém chegar a um outro colega qualquer, que se mostre mais disponível, e a gente falar as coisas. Claro que ter uma pessoa assumidamente: é aquela pessoa, eu sei que está ali alguém.

(E, 4 anos de experiência)

F2. INUTILIDADE DO TUTOR

Alguns entrevistados consideraram não sentirem necessidade do tutor, do seu apoio ou de quaisquer outros apoios. Reforçaram que o período de estágio tinha sido suficiente, que recorriam aos colegas ou que o apoio era responsabilidade do departamento da área disciplinar.

Não sei até que ponto seria pertinente. Porque nós temos um percurso académico que nos dá alguma noção das coisas, temos um estágio onde conseguimos aplicar e somos avaliados da forma como aplicamos e somos corrigidos para conseguirmos melhor esse aspecto.

(F, 5 anos de experiência)

Não acho que seja essa pessoa que vai trabalhar com os professores no primeiro ano que seja necessária. Na minha opinião penso que não é. Porque as coisas acabam por funcionar e não é preciso teres um professor contigo a dar-te esse apoio (...) alguém que esteja sempre contigo, um apoio individualizado não creio que seja necessário.

(E, 4 anos de experiência)

F3. INCERTEZA RELATIVAMENTE À PERTINÊNCIA DO TUTOR

Verificámos também que alguns entrevistados não conseguiram emitir a sua opinião quanto à utilidade do tutor, uns por desconhecimento das suas futuras funções, outros por dificuldade em identificar um perfil ou uma linha e tipo de intervenção.

Se estou de acordo ou não com o tutor, se calhar devemos deixar para outras questões ou para outra discussão. Não sei também quais serão as tarefas dele... não sei bem o que é que ele abrange...

(B, 2 anos de experiência)

Agora se é uma pessoa que – eu também não sei até que ponto vai sair um perfil para essa pessoa (...) não consigo encaixar nenhum perfil, se tem de ser simpático, se tem de ser antipático, se tem de ser boa pessoa ou má pessoa, não te consigo dizer...

(A, 2 anos de experiência)

G – ESTATUTO DO TUTOR

Tabela 9. Categoria G – ESTATUTO DO TUTOR

1. CRITÉRIOS DE SELECÇÃO	
<ul style="list-style-type: none">• Incerteza quanto ao modo de selecção• Selecção criteriosa• Deve ser definido um perfil específico• Definição das condições e disponibilidade para a função• Anos de serviço e experiência não garantem aptidão para a função• Avaliação da aptidão para a função	<ul style="list-style-type: none">• Professor com mais formação• Formação não é suficiente• Idade próxima do principiante• Escola escolhe tutor• Grupo disciplinar escolhe tutor• Tutor auto-proposto
2. POSIÇÃO DO TUTOR NA ESCOLA	
<ul style="list-style-type: none">• Deve ser do grupo disciplinar• Deve gerar consenso dentro do grupo	<ul style="list-style-type: none">• Pode ser o coordenador de departamento• Pode não ser o coordenador

Os entrevistados fizeram referência relativamente à forma como os tutores seriam seleccionados para o desempenho das suas funções e também sugeriram o seu posicionamento na esfera escolar.

G1. CRITÉRIOS DE SELECÇÃO

Enquanto uns entrevistados revelaram alguma incerteza quanto ao modo de selecção dos tutores, outros consideraram que a selecção deveria ser criteriosa, que deveria

haver uma avaliação da aptidão para as funções de tutor ou que deveria ser definidos um perfil específico e as condições e disponibilidade para a função.

Por isso é que eu digo que deveria haver uma selecção mais criteriosa, não sei. Das próprias pessoas que neste caso orientam e que estão numa função de tutor.

(G, 5 anos de experiência)

Certamente se passasse por uma avaliação dessa própria pessoa...não sei... ao nível de entrevistas ou mesmo de testes ou exame que as várias pessoas que se poderiam candidatar a esse cargo pudessem fazer. E obviamente tendo em atenção a essas avaliações pudessem ou não desempenhar. Se estariam aptas ou não estariam aptas para o realizar. Não tenho assim uma opinião muito formada...

(G, 5 anos de experiência)

Ele ter no horário dele num ano, uma hora duas horas no horário deles, disponíveis para que nós pudéssemos “requisitar”.

(B, 2 anos de experiência)

Parte dos entrevistados apontou ainda alguns critérios que poderiam indicar se determinado professor teria o perfil adequado para ser tutor. Alguns entrevistados referiram que deveria ser o professor com mais formação ou com idade próxima do principiante. Outros, referiram que os anos de serviço não garantiam aptidão para a função ou ainda, contrariamente às considerações anteriores, que a formação não era por si só suficiente.

Era aquilo que eu estava a dizer. Nem muito novo, se calhar, nem muito velho (...) Acho que deve ser ali uma faixa etária próxima da tua.

(B, 2 anos de experiência)

Quanto à sua nomeação, os entrevistados defenderam três procedimentos distintos: a escola assumiria o papel de selecção dos tutores, o grupo disciplinar escolheria o tutor ou o tutor deveria auto-propor-se.

Se fosse presidente do CE passava isso para o grupo disciplinar: dentro do vosso grupo vejam se encontram alguém que possa assumir esta função.

(E, 4 anos de experiência)

O CE escolhe os coordenadores e esses, se calhar, escolham os tutores.

(B, 2 anos de experiência)

G2. POSIÇÃO DO TUTOR NA ESCOLA

O tutor deveria, segundo os entrevistados, ser do mesmo grupo disciplinar, a sua nomeação deveria gerar consenso dentro do grupo disciplinar e poderia ou não ser o coordenador de departamento a assumir o papel de tutor.

Teria que ser alguém que dentro do grupo gerasse consenso, não tinha de ser o coordenador de departamento que normalmente é alguém que já gera algum consenso.

(E, 4 anos de experiência)

H – FUNÇÕES DO TUTOR

Tabela 10. Categoria H – FUNÇÕES DO TUTOR

1. INTEGRAÇÃO DO PRINCIPIANTE NA ESCOLA	
<ul style="list-style-type: none">Acompanhamento na integração na escola	
2. OBSERVAÇÃO DAS AULAS E DISCUSSÃO DA PRÁTICA	
<ul style="list-style-type: none">Observação de aulas promove a discussão e o debate de ideiasObservação dos planos de aula e outros documentosNão há problema em ser observado por colegasDiscussão aberta ao grupo disciplinar	<ul style="list-style-type: none">Observação de aulas pode pressionar os principiantesObservação das aulas sem agendarObservação de aulas para avaliação não tem vantagensObservação de aulas não é pertinente
3. PARTILHA DE INFORMAÇÃO E DEBATE DE IDEIAS	
<ul style="list-style-type: none">Debate de ideias e troca de experiências e conhecimentoDebate de ideias leva ao entendimento entre as pessoasDebate de ideias e partilha de informação resolve problemas no trabalho lectivoDebate e partilha de informação são momentos de aprendizagem para principiantes, tutor e grupo disciplinar	<ul style="list-style-type: none">Importante discutir sobre a práticaImportante partilhar conhecimentosImportante haver partilha de informação entre professores logo no início do anoPartilhar a informação sem recorrer a reuniõesImportante haver reuniões entre tutor e principiantes
4. ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DO PRINCIPIANTE	
<ul style="list-style-type: none">Ajuda aos principiantes no que eles precisemAjuda com métodos de trabalho, elaboração de documentos e a trabalho com os alunosAcompanhamento nas áreas não curriculares	<ul style="list-style-type: none">Comunicação com o principiante e sugestão de soluções para os problemasEnsinar o principianteAcompanhamento de professores menos preparadosTutoria semelhante à orientação de estágio
5. AVALIAÇÃO DO PRINCIPIANTE	
<ul style="list-style-type: none">Desconhecimento sobre o papel do tutor na avaliaçãoImportante avaliar para evoluir e não acomodarImportante avaliar para corrigir e melhorarAvaliação para melhorar o trabalho do principiante e não apenas para classificarDevem ser definidas linhas de orientação para a avaliaçãoDiferença de gerações influencia o modo como se vê a prática e a avaliação	<ul style="list-style-type: none">Há professores que só querem ser avaliadosProfessores auto-propostos para avaliar os colegasNecessidade de experiência e competência na prática para avaliar os outrosHá dificuldades em avaliar e haverá conflitosHá dificuldades em acompanhar e avaliar simultaneamenteNão há problema em acompanhar e avaliar simultaneamente

- Avaliação deve aferir a continuidade do professor na escola
- Avaliações são subjectivas
- Avaliação sem sentido após colocações nas escolas

Quanto questionados sobre as funções do tutor e o apoio no início da carreira os entrevistados referiram-se a aspectos sobre a *observação de aulas e discussão da prática*, à *partilha de informação e debate de ideias*, ao *acompanhamento do seu próprio trabalho* e, também, à sua *própria avaliação*.

H1. INTEGRAÇÃO DO PROFESSOR PRINCIPIANTE NA ESCOLA

As considerações sobre a integração dos professores principiantes na escola foram realizadas por dois entrevistados e não foram extensas na sua forma, nem específicas no seu conteúdo.

(o tutor) vendo qual é a melhor forma de conseguir enraizar o professor à escola... deveria passar por isso.

(R, 5 anos de experiência)

H2. OBSERVAÇÃO DE AULAS E DISCUSSÃO DA PRÁTICA

A observação das aulas e a discussão da prática foram uma das funções à qual quase todos os entrevistados fizeram referência.

Acho fundamental. Citando o Professor Jorge Araújo – ele fala do treinador do treinador – todos cometemos erros, ou pequenos erros, e é sempre necessário haver alguém que está de fora, que tem uma perspectiva de forma indiferente que naquele aspecto ou noutro nós... Temos ali pontos que nos são ditos que nós depois podemos melhorar. É ao nível desse aspecto que...

(C, 2 anos de experiência)

Tenho tido colegas a ver aulas e não tenho tido qualquer problema e muitas das vezes acabo por ter também... entrar em situações de falarmos em aquilo que correu e não correu, daquilo que devia ter sido feito, se estou a trabalhar da melhor forma, se ele tem uma melhor forma de trabalhar e depois podermos discutir, eu completar a dele e ele completar a minha e aí estarmos a formarmo-nos melhor.

(G, 5 anos de experiência)

Ainda assim, descobrimos algumas contradições entre aqueles que apesar de considerarem a observação das aulas e a discussão da prática como uma das funções do tutor não assumiam a pertinência ou as vantagens da situação.

A observação, não estou a ver a pertinência de... já fui muito observado, fui colocado no mercado de trabalho... e ainda ter outro professor a observar-me...

(E, 4 anos de experiência)

Essa questão de ter um professor experiente a observar aulas podia ter uma vantagem daí que era promover a discussão da forma como o professor principiante lecciona, e depois daí levar à discussão de como é que o professor que está a observar também lecciona e às vezes essas questões chegarem ao grupo e às vezes haver discussões engraçadas.

(E, 4 anos de experiência)

Os entrevistados referiram também que as observações deveriam ser realizadas sem agendar previamente para valorizar o processo, que deviam dirigir-se também aos planos de aula e outros documentos e que a discussão da prática poderia ser aberta ao grupo disciplinar. Um dos entrevistados aponta também o facto de as observações poderem, por vezes, pressionar os professores que estão a ser observados.

Acho que não devem ser observações de aulas pré-definidas, ou seja, ele dizer: eu naquele dia vou-te observar na aula. Acho que quando ele puder passar por lá observa-me. Eu no estágio passei por isso, não comigo mas com os meus colegas – gosto muito deles, mas acontecia – eles planeavam com os alunos. Os alunos sabiam quando é que o orientador vinha e então: olha, vamos fazer aquela aula que já fizemos para as coisas correrem bem. O orientador vem cá e isto tem de correr bem. Acho que com os professores eventualmente poderá vir a acontecer o mesmo.

(D, 2 anos de experiência)

(o tutor) monitoriza. Está lá e vê. Até que ponto essa pressão que é constante vai fazer bem ou mal, não é? Há professores que reagem melhor ou pior à pessoa estar ali a monitorizar a 100% o seu trabalho.

(B, 3 anos de experiência)

H3. DEBATE DE IDEIAS E PARTILHA DE INFORMAÇÃO

O debate de ideias e a partilha de informação (e a troca de experiências) foi outra das funções do tutor à qual os entrevistados fizeram referência. Consideraram importante a partilha conhecimentos e a discussão sobre a prática (sem necessariamente estar vinculada à observação de aulas) e referiram que o debate de ideias leva ao

entendimento entre as pessoas. Um pequeno grupo dos entrevistados referiu, ainda, que a partilha de informação resolve problemas no trabalho lectivo.

Mas eu acho que nessa parte... parte mais pela parte do debate. Porque através do debate nós vamos acabando por entender alguns pontos que estão menos entendíveis pela parte da pessoa. A que de alguma maneira podemos dar resolução aos problemas que a outra pessoa acaba por ter. Se calhar se tivesse no início do ano tido mais tempo de debate daqueles problemas que teria tido, o tempo que eu acabava por perder com determinadas matérias era minimizado: no nosso planeamento, na nossa forma de dar as aulas, na nossa forma de avaliar, etc.

(G, 5 anos de experiência)

Alguns entrevistados consideraram ser importante existir reuniões entre tutor e tutorados, facto contrariado por um deles quando referiu que a partilha de informação não deveria recorrer a reuniões e que devia ser realizada logo no início do ano.

Penso que devem haver reuniões regulares entre os dois... concretas e específicas para melhorar as competências, a prática do colega.

(C, 2 anos de experiência)

Tem de haver... as reuniões têm de servir para isso. As pessoas têm de se reunir para haver partilha de conhecimento: Olha, eu faço assim. Eu fiz isto. O que é que vocês acham? Eu faço muitas vezes isso. Eu uso muito na ginástica e na ginástica acrobática, faço scanner dos livros e ponho as imagens e peço aos meus alunos para reproduzirem aquilo, ajudo e não sei quê. E disponibilizo sempre aquelas fichas aos meus colegas. Faço testes e ponho no computador lá do departamento e peço para que se virem erros: Vê lá, pode ser que me tenha falhado alguma coisa. O que é que tu porias nesta situação? Eu faço isto muito com eles.

(D, 2 anos de experiência)

Não sei se isso passará por reuniões atrás de reuniões, porque não é o mais indicado, senão passávamos ainda mais tempo na escola.

(G, 5 anos de experiência)

A ideia do debate e da partilha de informação foi reforçada por um dos entrevistados que considerou o processo como um momento de aprendizagem para os professores principiantes, tutores e grupo disciplinar.

(...) Mas se conseguir haver esse diálogo, essa partilha, essa discussão, só tem benefícios em termos das nossas aprendizagens... da deles também, e de benefício do grupo em si, porque não deixa de ser um grupo, não é? (...) Acho que só beneficia se ele conseguir fazer essa partilha.

(A, 2 anos de experiência)

H4. ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DOS PROFESSORES PRINCIPANTES

Segundo os entrevistados o tutor deveria acompanhar o seu trabalho e este acompanhamento foi sugerido por alguns como muito semelhante ao realizado pelo orientador de estágio.

Se calhar aqui acabo por estar a entrar numa etapa de ser um segundo estágio. Ser uma orientadora, digamos assim, ou com umas funções muito equiparadas com uma função de orientadora (...) Depois, funções mais concretas, baseava-me mais nas funções de uma orientadora...

(G, 5 anos de experiência)

Mas se conseguirem, ou se tiverem essa possibilidade, se quiserem ou até se fizer parte, eu não me importo de ter uma experiência semelhante como a que tive no estágio, de discutir e de debater, de perguntar.

(A, 2 anos de experiência)

A ideia de que o tutor deveria ajudar os professores principiantes naquilo que precisem foi igualmente referida por parte dos entrevistados, tendo um deles reforçado que a ajuda prestada pelos tutores deveria incidir nos métodos de trabalho, na elaboração de documentos e no trabalho como os alunos. Um dos entrevistados referiu ainda que os professores principiantes devem ter *alguém que lhes ensine mais coisas* e que face aos problemas devem *arranjar uma solução*. Ainda no que diz respeito ao aspecto do acompanhamento um dos inquiridos reforçou que os tutores devem conversar mais com os professores principiantes.

O mais importante seria ele, não é estar presente, é ajudar (...) Acho que podia haver um acompanhamento mais esporádico: Podias ajudar-me nesta aula?

(B, 3 anos de experiência)

Depois a partir de aí não sei até que ponto não estavam um pouco mais sujeitos às dificuldades que professor que neste caso estava ser ajudado e que fossem apresentadas (...) O que é que essa pessoa que está a ajudar iria... eu vou fazer isto para te ajudar (...) não sei se... se calhar devia ficar numa situação mais expectante, à espera que o outro é que fosse colocar... pedir ajuda no fundo.

(E, 4 anos de experiência)

Eu não vejo o professor-tutor como uma pessoa que me vem dar formação sobre como se faz um passe de voleibol ou como se faz uma cambalhota. Vem-me ajudar talvez nos meus métodos de trabalho, a elaborar documentos, para trabalhar com os alunos...

(D, 2 anos de experiência)

Um dos entrevistados referiu que os professores que actualmente iniciam a carreira vêm agora menos preparados que anteriormente e que nesses casos os tutores deveriam estar mais atentos e reforçou que esses constrangimentos acentuam-se nas áreas não curriculares.

Não sei como é que eles saem agora, não é? Depende. Como é diferente. A turma já não é da responsabilidade dele. Se calhar ele podia estar mais em cima da pessoa que ele se calhar vai prestar mais ajuda. Se calhar a outro de nós que já saiu neste modelo. Mas o mais importante, acho eu, vai ser essa fase mais da Formação Cívica e da Área de Projecto. (...) Tivemos no estágio... mas não foi aquele acompanhamento. Portanto, não estive lá para me ajudar. A Área de Projecto nunca tive. Tenho de ir ver o que é que... de acordo com o Projecto Curricular de Turma, claro. Não é o que eu quero, tem de ser tudo estruturado. Mas como nunca tive, é uma área que eu: e agora? Se tiver um tutor aí, nesse aspecto teria...

(B, 3 anos de experiência)

H5. AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR PRINCIPIANTE

Foi igualmente considerado que os tutores deveriam realizar a avaliação do professor principiante. Apesar de alguns dos entrevistados desconhecerem qual seria o papel do tutor nesta situação. Alguns referiram-se à avaliação como um processo importante através do qual se poderia evoluir e melhorar e que deve aferir a continuidade dos professores na escola, enquanto outros consideraram que as avaliações são subjectivas ou que não faziam sentido após a colocação nas escolas.

A mim não me causa algum problema ter alguém a avaliar. Eu até prefiro, do que não ter (...) Prefiro que me digam assim: Estás a trabalhar mal naquela situação. Trabalha assim ou daquela forma. Se eu me acomodar eu não vou aprender. Vou ficar sossegadinha a fazer as minhas coisinhas e não há ninguém que me diga nada.

(A, 2 anos de experiência)

Também não sei as condições todas em que esse professor vai trabalhar, se depois tem uma avaliação, se não tem avaliação (...) no estágio sou avaliado e sou colocado, agora vou ser avaliado outra vez? Não estou a ver que tipo de benefício é que isso possa ter no âmbito da avaliação.

(E, 4 anos de experiência)

Noutra perspectiva, os entrevistados também consideraram que devem ser definidas linhas orientadoras para a avaliação, que os professores devem auto-propor-se para avaliar os colegas ou que para o fazer devem ser experientes e competentes na prática.

Mas se calhar, para tentarmos avaliar de uma forma coerente e que toda a gente tenha as mesmas linhas de pensamento...senão vais chegar a uma situação em que tu avalias uma coisa outro avalia outra...e eu acho que isso é capaz sempre de acontecer, porque cada cabeça sua sentença e toda a gente vai...não é que vai planeando, mas avalia de forma diferente. Se me estiveres a avaliar, se tivermos duas pessoas, elas avaliam de forma diferente, embora tenham os mesmos padrões para se direccionarem.

(A, 2 anos de experiência)

Não posso ser eu com dois ou três anos que vou avaliar os outros. Se calhar, não tem algum cabimento (...) Não sei até que ponto as pessoas estão dispostas, algumas delas, a serem avaliadores (...) Se calhar era mais fácil – ou não, não sei – serem os próprios professores a dizerem assim: Eu não me importo de avaliar.

(A, 2 anos de experiência)

Os entrevistados reconheceram ainda que existiam dificuldades em avaliar e que poderia haver conflitos. Apontaram que a diferença de gerações influencia a avaliação e o modo como se encara a prática.

Eu acredito que há para aí muitos insuficientes que eles vão ter de marcar e acredito que para quem é professor titular e vai ter que avaliar, vai ter aí muitos problemas. Vai comprar muitas brigas, acredito que sim.

(A, 2 anos de experiência)

E estava a pensar nisso porque neste momento, este ano, o meu avaliador era o meu professor de há quinze anos atrás. Está a não sei quantos anos de diferença de mim. Se ele me for a avaliar a mim ou eu a ele, não é que eu esteja mal a avaliá-lo a ele – se eu avaliar alguma coisa mal e ele avaliar-me a mim – não é que eu esteja mal, que ele seja mau ou eu seja bom, ou melhor do que ele e ele melhor do que eu... são diferentes. (...) Ou ao contrário, eu avaliá-lo a ele ... acho que não estou bem nem mal, nem sou melhor nem pior do que ele nem ao contrário. São épocas diferentes e aprendizagens diferentes.

(B, 3 anos de experiência)

Foi ainda referida a situação de o tutor ter de simultaneamente acompanhar e avaliar o professor principiante. Um dos entrevistados apontou que é uma tarefa difícil, facto que contrasta com a opinião de outros três inquiridos que revelaram não perspectivarem problema nenhum em acompanhar e avaliar simultaneamente.

Eu acho que se o orientador/avaliador conseguir fazer isso, souber fazer isso...se calhar para ele vai ser ainda mais ingrato e isso é uma questão gira... para ele é ingrato ele tem que te avaliar ele não está ali para te ajudar, não é? (...) Se calhar eles também ficam numa posição ingrata.

(A, 2 anos de experiência)

O meu orientador também me apoiou e também me avaliou (...) Portanto ser orientador e avaliador não me suscita qualquer problema.

(F, 5 anos de experiência)

I – COMPETÊNCIAS DO TUTOR

Tabela 11. Categoria I – COMPETÊNCIAS DO TUTOR

1. COMPETÊNCIAS INSTRUCIONAIS	
• Experiência	• Metodologias próximas do principiante
• Experiência para orientar	• Tolerância ao erro
• Experiência na prática	• Domínio da didáctica da disciplina
• Experiência reconhecida pelo principiante	• Conhecimentos sobre gestão de conflitos
• Experiência ajuda a ultrapassar dificuldades e a melhorar	• Conhecimentos sobre avaliação dos alunos
• Experiência não é suficiente	• Aptidão para avaliar o principiante
• Experiência não é indicadora de competência	• Saber transmitir o conhecimento
• Competência no trabalho	• Objectividade
• Competências semelhantes às de um professor	• Capacidade de observação
• Mérito profissional e reconhecimento dos colegas	• Visão abrangente
• Estudioso e procura de formação constante	
2. COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS E PSICOLÓGICAS	
• Bom relacionamento com os outros	• Disponibilidade
• Sociabilidade	• Presença constante
• Boa comunicação e capacidade de opinar	• Exigência
• Bom ouvinte	• Quem ensina bem os alunos pode não ser bom tutor
• Responsabilidade por poder influenciar	• Competências de acompanhamento
• Clareza e abertura ao diálogo	• Simpatia não é relevante
• Boa relação com os alunos	• Simpatia
• Persuasão no trabalho	• Distinção de relações pessoais das profissionais
• Justeza	• Abertura ao debate
• Boa pessoa	• Predisposição para aprender com os principiantes
• Liderança	• Boa relação com o principiante
• Flexibilidade	• Sem autoritarismo
• Saber dar	• Respeito pelas formas diferentes de trabalhar e pelas diferenças de opinião
• Boa gestão de pessoas e de recursos	
• Realismo	
3. COMPETÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO DO PRINCIPIANTE	
• Ligação e profundo conhecimento da escola	• Brio profissional
• Gosto pela profissão	• Principiantes devem tirar o melhor da ligação com o tutor

Os entrevistados foram directamente questionados sobre que competências consideravam importantes para o tutor desempenhar as suas funções. O discurso dos professores foi separado em três subcategorias, correspondentes ao tipo de competências identificadas por (O'Brien & Christie, 2005) como sendo aquelas que mais fielmente correspondem ao trabalho dos tutores *competências instrucionais, competências interpessoais e de apoio psicológico e competências de socialização*. Em todo o processo de análise de conteúdo a categoria *Competências do Tutor*, foi aquela se apresentou mais vinculada ao campo teórico hipotético.

I1. COMPETÊNCIAS INSTRUCIONAIS

Todos os entrevistados se referiram de um modo geral à experiência como um atributo base do tutor. Todos particularizaram, depois, a sua relevância ou o tipo de experiência que mais consideravam. Referiram que a experiência ajuda a melhorar e a ultrapassar dificuldades e valorizaram a experiência na prática e para orientar. Um dos entrevistados apontou que a experiência do tutor deve ser reconhecida pelo professor principiante.

A experiência era importante, sim. A experiência é sempre importante. Até porque é alguém que supostamente tem menos experiência deve ser alguém com mais experiência a trabalhar com ela.

(E, 4 anos de experiência)

Uma pessoa que seja nova na tarefa nunca vai ter o mesmo resultado ou dificilmente vai ter o mesmo resultado que uma pessoa com o mesmo empenho, com mais uns anos de traquejo. Agora isso é a eterna dúvida: quanto mais cedo começares a fazer, se calhar mais cedo vais ter experiência, não é?

(F, 5 anos de experiência)

Que competências é que o tutor deveria ter... se calhar a experiência acaba por ser uma vantagem para essa pessoa. Não tenho dúvidas nenhuma.

(G, 5 anos de experiência)

Ainda assim, alguns entrevistados referiram que a experiência não era suficiente para garantir um bom trabalho ou que não era, por si, indicador de competência.

Não é por ele ter vinte anos de experiência como professor que eu consiga olhar para ele com capacidade (...) E talvez ter vinte anos de ensino pode ser bom, pode ser mau. Depende do percurso das pessoas.

(D, 2 anos de experiência)

Os entrevistados consideraram o *reconhecimento dos méritos enquanto profissional* e o facto de *estar bem visto na escola* como requisitos importante para o tutor, assim como ter algum *estatuto que lhe conferisse autoridade*. Um dos entrevistados apontou que o tutor deveria possuir atributos semelhantes às *competências associadas a um professor* ou ligados à área disciplinar.

O domínio na didáctica da disciplina foi outro dos aspectos referido por quase todos os entrevistados. Alguns reforçaram que os tutores deveriam ter conhecimentos sobre a avaliação dos alunos ou inclusivamente sobre gestão de conflitos.

(...) Ao nível de outros aspectos que tem a ver com a própria EF...com a estrutura, com preocupações que o professor deve ter no espaço de aula. Acho que será mais por aí. (...) e penso que esse tutor deve ter conhecimento desses aspectos todos. Técnicas e estratégias de ensino é outro aspecto que considero importante.

(C, 2 anos de experiência)

Quando falo de acompanhamento, falo em ter conhecimento sobre gestão de conflitos (...) conhecimento ao nível da avaliação dos alunos

(C, 2 anos de experiência)

A maioria dos entrevistados apontou também a aptidão para avaliar os colegas ou o facto de ter de possuir metodologias próximas do professor principiante, como atributos do tutor.

Eu não consigo reconhecer e nenhum, sendo a mais sincera possível, capacidade de me avaliar (...) Ali na escola teria medo de ser avaliada por... não é medo, acho que era capaz de ter algumas dificuldades em estar à avaliação do professor titular que lá está. (...) Ali naquela escola tenho dificuldades em visualizar a avaliação da parte deles para mim. Qualquer um deles, principalmente da professora titular.

(D, 2 anos de experiência)

(...) Porque são épocas diferentes e, portanto, as metodologias são diferentes. A minha aula é diferente da tua. Acho que deve ser ali uma faixa etária próxima da tua. Vai ser um choque em termos de metodologias.

(B, 3 anos de experiência)

Outros atributos como a objectividade, a capacidade de observação, a tolerância, a visão abrangente ou o facto de ser estudioso e a procura constante de formação,

também foram apontados como parte do conjunto de competências instrucionais que o tutor deveria possuir.

Tem que ser um bom observador e é preciso ter a visão abrangente (...) Tem que conseguir detectar o erro.

(D, 2 anos de experiência)

(...) Que te deixa até errar em pequenos pontos, mas para depois te dizer: Atenção que...mas que acho que é saudável deixar estar e ter algum controle (...) mas que se deixe errar, eu acho que também é preciso a gente errar. Se não erramos, não aprendemos, acho eu.

(A, 2 anos de experiência)

Outra das características pode ser – lá está – estudioso, não é? Como eu disse aqui, que procure formação constante, não é? E depois ser estudioso em termos de procurar formação contínua. Tem de ter a vontade para isso senão não aprende. No fundo não aprende.

(B, 3 anos de experiência)

Há pessoas que nunca estagnaram no tempo e que procuram saber mais e que estão em constante formação e não deixam morrer e estão em constante conquista das coisas.

(D, 2 anos de experiência)

12. COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS E DE APOIO PSICOLÓGICO

Os entrevistados referiram um conjunto vasto de competências interpessoais e de apoio psicológico. Verificámos referências a atributos pessoais como a sociabilidade e o bom relacionamento com os outros, a simpatia e o facto de o tutor poder ser considerado uma boa pessoa.

Mas também tem a ver com questões de relacionamento, muito. Também passa por aí, porque vamos estar a trabalhar com uma pessoa e temos de ter alguém disponível para ajudar e acho que passa um bocado por aí.

(E, 4 anos de experiência)

Acho que uma questão neste caso que a pessoa poderá ter é ser uma pessoa muito humana (...) Penso que será uma das primeiras questões que terá de ser vista, não sei (...) Eu ligo mais essa questão mais pessoal, essa questão mais humana... a essa vertente.

(G, 5 anos de experiência)

Foram igualmente focados atributos comunicacionais como a boa comunicação e a capacidade para emitir uma opinião, ser bom ouvinte, ter clareza e abertura ao diálogo.

(...) Muitas vezes tem que saber ouvir porque é que eu tomei aquelas decisões (...) também tem de saber ouvir porque é que eu fiz aquilo (...) tem de saber ouvir...

(D, 2 anos de experiência)

Deverá ter de haver sempre duas partes que acabem por saber comunicar e expor os seus porquês e aquilo que fazem.

(G, 5 anos de experiência)

As capacidades de auto-gestão como a persuasão no trabalho, a disponibilidade e a presença constante, a predisposição para aprender com os principiantes e o sentido de responsabilidade pelo poder de influência dos outros, foram também aspectos aos quais os entrevistados fizeram referência.

Tem que ser uma pessoa muito activa, porque no conselho pedagógico tem que apresentar propostas e essas propostas tem que ser aceites, portanto tem que ser activo para apresentar essas tais propostas e criar razões para que essas propostas sejam aceites.

(F, 5 anos de experiência)

Porque essa pessoa acaba por ser uma única experiência que nos pode influenciar bem ou mal (...) Porque eu acho que realmente as pessoas quando são orientadoras estão, de certa maneira, a influenciar determinadas pessoas que se estão a formar. E por vezes podem não estar a influenciá-las da melhor maneira.

(G, 5 anos de experiência)

No que diz respeito a capacidades de gestão das relações os entrevistados apontaram que o tutor deveria desenvolver uma boa gestão de pessoas e recursos, ter boa relação com os alunos, com os próprios professores principiantes, deveria ter liderança, flexibilidade e abertura ao debate, ser justo e realista, deveria saber dar, respeitar as formas diferentes de trabalhar e as diferenças de opinião e saber distinguir as relações pessoais das profissionais.

Por exemplo, que ajudou em tudo, que te dá alguma flexibilidade, Colocou-te sempre à vontade (...) deixou-te perceber também: Olha, deixa cá ver o que é que ela faz ou que não faz...

(A, 2 anos de experiência)

Para já, acho que tem de ser um líder. Tem de ser uma pessoa líder que leva a trabalhar, que leve e oriente algum caminho (...) Já me aconteceu coordenadores chegarem a uma reunião e não

terem aquela coisa da liderança (...) O aspecto de ser líder e não ok! E tal... e está bom! Percebes?
Neste sentido. Não sei se ser líder é a característica que te estou a dizer, se estou a explicar bem.

(B, 2 anos de experiência)

E se de alguma forma sendo um tutor, não sei se esse tutor irá também avaliar ou não a nossa forma de trabalhar. Se calhar se trabalharmos da forma que achamos mais correcta e não sendo a forma que essa pessoa acabe por achar mais correcta, podemos incorrer numa situação de uma avaliação menos boa para nós.

(G, 5 anos de experiência)

13. COMPETÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO

À parte das competências instrucionais e interpessoais e de apoio psicológico, os entrevistados referiram alguns aspectos que se prefiguravam como competências de socialização. Os entrevistados consideraram que o tutor deveria ter uma ligação e um profundo conhecimento da escola, ter brio profissional e gosto pela profissão. Referiram, por fim, que os professores principiantes deveriam tirar o melhor da ligação com o tutor.

(...) E tem que estar ligada, mais ligada à escola (...) ter um profundo conhecimento da escola.

(R, 5 anos de experiência)

Mas à partida, se as pessoas tiverem mais ou menos a noção do que querem para a Educação Física, se acharem que a Educação física é importante, se tiraram o curso porque gostavam, porque faz parte do desenvolvimento dos miúdos, porque estão ali a contribuir para alguma coisa, eu acho que já é meio caminho andado, primeiro. Porque estamos todos a trabalhar para a mesma coisa.

(A, 2 anos de experiência)

J – FORMAÇÃO DO TUTOR

Tabela 11. Categoria J – FORMAÇÃO DO TUTOR

1. TIPO DE FORMAÇÃO	
• Formação especializada	• Formação contínua para superar dificuldades
• Formação contínua em Educação Física	• Perfil varia de professor para professor
• Formação contínua em avaliação em Educação Física	• Sem conhecimento de outra formação
• Formação contínua em metodologias de trabalho de Educação Física	• Formação semelhante à do orientador
	• Supervisão pedagógica

J1. TIPO DE FORMAÇÃO

Através da exploração dos aspectos relativos às funções e às competências do tutor, os entrevistados fizeram igualmente referência à formação que o tutor deveria possuir. Enquanto alguns referiram desconhecer a existência de formação específica, outros consideraram que o tutor deveria ter uma formação semelhante à do orientador de estágio.

Outra formação a que nível...? Não sei...sinceramente não sei.

(A, 2 anos de experiência)

(...) É muito tênue a fronteira entre um orientador de estágio e um tutor, mas penso que parte da formação é semelhante. O que um deve ter é o que o outro também deve ter a esse nível. Não conheço os conteúdos do mestrado de supervisão pedagógica mas associo à tarefa que depois um orientador de estágio tem.

(C, 2 anos de experiência)

Quase todos os entrevistados referiram que o tutor deveria ter formação especializada ou orientada para a função. Alguns especificaram e apontaram a formação contínua em supervisão pedagógica, em Educação Física, em metodologias de trabalho em Educação Física ou em avaliação em Educação Física como áreas em que o papel do tutor se deveria basear.

(o tutor) Deveria ter uma formação orientada para essa função, uma formação específica.

(C, 2 anos de experiência)

Se é alguém para ser tutor pode ter mais alguma formação nessa área: supervisão, tutoria, como ajudar alguém...

(E, 4 anos de experiência)

CAPÍTULO V - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta discussão dos resultados tentamos, acima de tudo, explorar ao máximo os resultados obtidos através da análise das entrevistas, correlacioná-los com os fundamentos teóricos que encontramos no campo da tutoria e da mentoria e, por fim, evidenciar potenciais desvios ou condicionalismos que possam ser relevantes para o aprofundamento das questões que nos propusemos abordar.

Iniciamos a discussão dos resultados com a sistematização das informações mais relevantes para os objectivos definidos no nosso estudo. No cumprimento desta primeira premissa, recuperámos as informações obtidas sobre as dificuldades dos professores principiantes no início da carreira e confrontámo-las com as considerações dos professores principiantes sobre as funções e competências do tutor. Acreditamos que para clarificar o papel dos tutores sob a perspectiva dos professores principiantes devemos, em primeiro lugar, focalizar-nos naquilo que os sujeitos nos relataram sobre as dificuldades sentidas no início da carreira e sobre as funções e competências do tutor que projectaram. Construámos o quadro que se segue não só para colocar em evidência a informação que obtivemos, mas também para concretizar uma leitura crítica quanto à forma como isolámos os elementos e categorizámos os discursos dos inquiridos. Num exercício arriscado, mas ponderado, propomos uma correspondência entre as considerações sobre as funções e competências do tutor e as dificuldades sentidas no início da carreira descritas pelos professores principiantes. O cruzamento da informação é um exercício interpretativo, elaborado a partir da análise do discurso dos professores principiantes inquiridos e que pretende sobretudo ligar as ideias, as considerações e as apreciações em torno do papel do tutor na indução da carreira docente. Apenas considerámos a ausência ou a presença dos elementos e dos indicadores e, no exercício que apresentamos, explorámos a associação entre as categorias *DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DA CARREIRA*, *FUNÇÕES DO TUTOR* e *COMPETÊNCIAS DO TUTOR*. Assim, para cada subcategoria da categoria *FUNÇÕES DO TUTOR* fizemos corresponder as subcategorias definidas na categoria *DIFICULDADES SENTIDAS NO INÍCIO DA CARREIRA*. Nesta correspondência integrámos os indicadores construídos nas subcategorias *COMPETÊNCIAS INSTRUCIONAIS* do tutor, *COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS OU DE APOIO PSICOLÓGICO* do tutor e *COMPETÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO*.

QUADRO 13. FUNÇÕES, COMPETÊNCIAS DO TUTOR E DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES PRINCIPIANTES

FUNÇÕES DO TUTOR	COMPETÊNCIAS DO TUTOR			DIFICULDADES DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES
	INSTRUCIONAIS	INTERPESSOAIS OU PSICOLÓGICAS	SOCIALIZAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> Comunicação com o principiante e sugestão de soluções para os problemas Ajuda com métodos de trabalho, elaboração de documentos e no trabalho com os alunos Ensinar o principiante Acompanhamento nas áreas não curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> Experiência para orientar Experiência ajuda a ultrapassar dificuldades e a melhorar Metodologias próximas do principiante Competências semelhantes às de um professor 	<ul style="list-style-type: none"> Boa comunicação e apreciação Flexibilidade Disponibilidade Presença constante Competências de acompanhamento Realismo Boa gestão de pessoas e de recursos Exigência Persuasão no trabalho Liderança 		<p>DIFICULDADES NA PLANIFICAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO</p> <p>DIFICULDADES FACE À DIVERSIDADE DE FUNÇÕES DESEMPENHADAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento na integração na escola 	<ul style="list-style-type: none"> Experiência 	<ul style="list-style-type: none"> Bom relacionamento com os outros Sociabilidade Boa relação com o principiante 	<ul style="list-style-type: none"> Ligação e profundo conhecimento da escola 	<p>DIFICULDADES RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Observação de aulas promove a discussão e o debate de ideias • Observação dos planos de aula e outros documentos • Discussão aberta ao grupo disciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de observação • Domínio da didáctica da disciplina • Competência no trabalho • Conhecimentos sobre avaliação dos alunos • Experiência na prática • Conhecimentos sobre gestão de conflitos 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem ensina bem os alunos pode não ser bom tutor • Boa relação com os alunos 		DIFICULDADES RELACIONADAS COM OS ALUNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Debate e partilha de informação são momentos de aprendizagem para principiantes, tutor e grupo disciplinar • Debate de ideias e troca de experiências e conhecimento • Debate de ideias leva ao entendimento entre as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudioso e procura de formação constante • Saber transmitir o conhecimento • Visão abrangente • Mérito profissional e reconhecimento dos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza e abertura ao diálogo • Abertura ao debate • Bom ouvinte • Saber dar • Simpatia • Boa pessoa 	<ul style="list-style-type: none"> • Principiantes devem tirar o melhor da ligação com o tutor 	DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES DO DEPARTAMENTO DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO NO GRUPO DE PARES
		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade por poder influenciar 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela profissão • Brio profissional 	DIFICULDADES RELACIONADAS COM O ESTATUTO DA ÁREA DISCIPLINAR

<ul style="list-style-type: none"> • Diferença de gerações influencia o modo como se vê a prática e a avaliação • Necessidade de experiência e competência na prática para avaliar os outros • Avaliação para melhorar o trabalho do principiante e não apenas para classificar • Devem ser definidas linhas de orientação para a avaliação • Avaliações são subjectivas • Há dificuldades em acompanhar e avaliar simultaneamente /Não há problema em acompanhar e avaliar simultaneamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiência reconhecida pelo principiante • Tolerância ao erro • Aptidão para avaliar o principiante • Objectividade 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinção de relações pessoais das profissionais • Respeito pelas formas diferentes de trabalhar e pelas diferenças de opinião • Justeza • Predisposição para aprender com os principiantes 		
---	---	--	--	--

Verificámos que se pode fazer uma correspondência entre grande parte das dificuldades sentidas pelos professores principiantes e funções e competências sugeridas para o tutor. Este facto, por si só, justifica - e de certa forma valida - a estratégia que planeámos quando decidimos questionar os professores principiantes sobre as dificuldades que sentiram no início da carreira e garante, de igual modo, maior consistência aos resultados. As subcategorias DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES POR PARTE DA ESCOLA e DIFICULDADES EM GERIR A CARREIRA FACE À INCERTEZA DAS COLOCAÇÕES não integram o quadro anterior por termos considerado serem exteriores à problemática do nosso estudo.

O exercício de correspondência que apresentamos é apenas uma proposta e uma leitura possível dos resultados que obtivemos. A sua lógica compreende a enumeração

das funções e das competências do tutor que julgamos serem as mais relevantes para a superação das dificuldades sentidas pelos professores principiantes entrevistados. Não pretendemos que os indicadores que utilizámos neste exercício tivessem uma correspondência exclusiva. Alguns são simultaneamente relevantes na superação de outro tipo de dificuldades. Procurámos, sobretudo, que numa leitura transversal não se perdesse a coerência na ligação entre os indicadores das categorias analisadas.

A maior limitação deste exercício de correspondência é, simultaneamente, o da análise de conteúdo que efectuámos. Na análise não foram apuradas a frequência, a intensidade, a direcção, ou a ordem das unidades de registo, que constituem as regras de enumeração que reposicionariam as considerações dos inquiridos e que dariam maior profundidade à análise.

Interessa-nos também salientar que podemos fazer coincidir grande parte das considerações dos professores principiantes inquiridos com os resultados dos estudos de investigação presentes na literatura. A observação e sugestão de ideias, a capacidade de comunicação, a disponibilidade e o aconselhamento apontados por Clutterbuck como as quatro acções da mentoria foram ideias corroboradas pelas informações obtidas através das entrevistas dos professores principiantes. Os aspectos organizativos (tempo formal ou informal para “estar” com o tutor), a simultaneidade de apoio e avaliação, as qualidades pessoais e os atributos profissionais do tutor, evidenciados no estudo de Rippon & Martin (2003), foram temas igualmente abordados pelos professores principiantes inquiridos. O aspecto da simultaneidade do papel de apoio e avaliação considerado por Williams & Prestage (2002) - quando fazem alusão à tensão existente quando os mentores são responsáveis por avaliar os professores principiantes - também foi referido pelos entrevistados. Os professores principiantes inquiridos revelaram não sentir qualquer problema com o facto de o tutor apoiar e avaliar simultaneamente uma vez que encaram essa prática como a mais comum, e pela qual passaram no período de estágio. Os entrevistados mostraram-se igualmente preocupados e incomodados com o facto de existirem professores mais experientes acomodados à rotina escolar. Este dado pode reforçar a pertinência da implementação de um processo de mentoria ou tutoria, uma vez contemplada a ideia

de duplo efeito na aprendizagem resultante desta relação de ajuda, com a qual os professores mais experientes aprendem e crescem profissionalmente por desempenharem a função de mentores ou tutores.

Confrontando os dados obtidos sobre as funções e as competências tutores com os pressupostos teóricos que integram a revisão da literatura podemos verificar que em ambas as situações os aspectos interpessoais foram encarados pelos professores principiantes como relevantes na construção do papel do tutor. Os atributos pessoais como a abertura ao diálogo, a justeza, a simpatia e a boa relação com o principiante, a capacidade de comunicação e o respeito pelas diferenças de opinião foram pontos em comum entre o discurso dos inquiridos e os resultados de Rippon & Martin (2003). Ainda dentro deste parâmetro os inquiridos referiram outros atributos como o “saber dar”, o realismo, a liderança e a boa gestão de pessoas, a exigência, a flexibilidade, a disponibilidade e a presença constante. Como já referimos, Rippon & Martin (2003) também questionaram os professores de apoio sobre as características que eles entendiam que os professores principiantes achavam desejáveis. Os professores de apoio consideraram o facto de serem bons ouvintes, amigáveis, terem empatia e serem de confiança, que foram atributos também evidenciados pelos inquiridos no nosso estudo.

Relativamente às competências instrucionais os inquiridos do nosso estudo consideraram a experiência, a competência no trabalho, o conhecimento na didáctica da disciplina, aptidão para avaliar, a tolerância ao erro e o saber transmitir o conhecimento como os atributos mais próximos daqueles que Rippon & Martin (2003), referem no seu estudo: saber responder às suas questões, serem equilibrados na detecção dos pontos fortes e dos pontos fracos e fazerem críticas construtivas. Referem também os autores que os professores principiantes apontam que o professor de apoio deveria apoiar e não julgar e que deveria deixar experimentar coisas novas.

Relativamente às competências de socialização do professor, seguindo a proposta os mesmos autores (e a especificidade da classificação), também nos confrontámos com

o número reduzido de referências dos entrevistados. No entanto, o discurso dos entrevistados incidiu nas tarefas de integração do professor na escola e no envolvimento profissional e emocional e do tutor com a área disciplinar que lecciona.

Ainda no sentido de confrontar a informação obtida com as evidências teóricas, tratámos de evidenciar as considerações dos professores principiantes sobre as dificuldades que sentiram no início da carreira docente. Conforme referimos no capítulo sobre o procedimento de recolha dos dados optámos por indagar directamente os professores principiantes sobre as dificuldades sentidas no início da carreira com o intuito de conseguir obter informação relevante ao ponto de podermos, mais tarde, inferir sobre as suas repercussões no desenho das funções e competências do tutor. Esta estratégia já foi justificada nos parágrafos anteriores, mas entendemos não ficar por aqui. Considerando que este foi o assunto mais denso não só do ponto de vista do número de considerações recolhidas do discurso dos professores principiantes, como também na perspectiva da profundidade e abrangência das afirmações proferidas, entendemos que não poderíamos ignorar este facto. Optámos por tentar enriquecer o nosso estudo e saciar a nossa curiosidade recorrendo ao trabalho de Veenman (1984) para confrontar as informações obtidas com aquele. Acreditamos, também, que com este pequeno desvio possamos ter aberto a janela de uma futura análise.

**QUADRO 14. DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES PRINCIPIANTES VS PROBLEMAS DOS PROFESSORES
PRINCIPIANTES (VEENMAN, 1984)**

DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES PRINCIPIANTES ENTREVISTADOS	PROBLEMAS DOS PROFESSORES PRINCIPIANTES SEGUNDO VEENMAN (1984)
<p>DIFICULDADES RELACIONADAS COM A PLANIFICAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em leccionar as aulas de áreas não curriculares • Dificuldades em avaliar os alunos • Dificuldades em planificar as aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Excesso de responsabilidade de ensino, de que resulta a falta de tempo para a preparação das actividades • Falta de tempo livre • Domínio dos livros de texto e guias curriculares • Avaliar o trabalho dos alunos • Planificação das aulas e do dia escolar • Organização do trabalho da turma

<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em integrar o conhecimento • Dificuldades em relação a algumas matérias • Dificuldades relacionadas com as condições materiais da escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio dos diferentes métodos de ensino • Conhecimento da matéria a ensinar • Determinação do nível de aprendizagem dos alunos
<p>DIFICULDADES RELACIONADAS COM OS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de relação com os alunos da escola com uma área residencial problemática • Dificuldades na condução das turmas • Dificuldades em lidar com situações de indisciplina e conflito entre alunos • Dificuldades em impor as regras no início do ano • Dificuldades relacionadas com a atribuição das turmas mais complicadas • Dificuldades em adaptar os conteúdos às necessidades de aprendizagem dos alunos • Dificuldades em diferenciar as actividades • Dificuldades em lidar com alunos mais velhos • Dificuldades em lidar com os alunos mais novos • Dificuldades em lidar com problemas diferentes em cada turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar os alunos • Lidar com problemas específicos com determinados alunos • Tratamento da interculturalidade • Elevado número de alunos por turma • Disciplina na sala de aula • Tratamento dos alunos com níveis de aprendizagem mais lentos • Tratamento das diferenças individuais
<p>DIFICULDADES NA INTEGRAÇÃO NO GRUPO DE PARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em entrar no grupo de professores • Não houve identificação com o grupo disciplinar • Dificuldades de adaptação à forma de trabalhar dos professores • Dificuldades relacionadas com a pouca exposição do trabalho por parte dos colegas • Dificuldades relacionadas com acomodação e pouca preocupação dos colegas relativamente ao trabalho • Dificuldades relacionadas com a diferença na aplicação das regras e procedimentos entre professores • Dificuldades relacionadas com pouca abertura ao debate por parte dos professores • Constrangimento e falta de confiança para questionar os colegas • Dificuldades relacionadas com a diferença de metodologia entre professores devido a diferença de 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento com os colegas

<p>geração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de solidão derivado da falta de acompanhamento • Não houve apoio dos colegas das outras disciplinas • Não houve apoio dos colegas do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoio e orientação • Relacionamento com os pais
<p>DIFICULDADES RELACIONADAS COM A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de integração na escola • Dificuldades de adaptação ao ambiente escolar • Dificuldade de adaptação à forma de trabalhar da escola <p>DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES DA ESCOLA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de estruturação do trabalho por parte da escola e do departamento • Dificuldades de acesso à informação necessária • Dificuldades de adaptação aos diferentes conteúdos das escolas • Principiantes não recorrem ao Conselho Executivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência das normas e regras da escola • Trabalho burocrático • Relacionamento com elementos dos órgãos de direcção

Através da análise do quadro anterior verificámos em primeiro lugar que as categorias *DIFICULDADES RELACIONADAS COM A AUSÊNCIA DE DIRECTRIZES DO DEPARTAMENTO*, *DIFICULDADES FACE À DIVERSIDADE DE FUNÇÕES DESEMPENHADAS*, *DIFICULDADES RELACIONADAS COM O ESTATUTO DA ÁREA DISCIPLINAR* E *DIFICULDADES EM GERIR A CARREIRA FACE À INCERTEZA DAS COLOCAÇÕES* não têm correspondência com os problemas dos professores principiantes referidos por Veenman. Verificámos, no entanto, que existe correspondência entre os diversos aspectos das duas colunas, nomeadamente aqueles que são relativos à planificação e gestão do trabalho, à relação com os alunos e à integração na escola. O número de indicadores relativos à relação com os pares evidenciam diferentes dificuldades que dizem respeito ao problema de relacionamento com os pares evidenciado por Veenman. O facto de os inquiridos terem sido tão específicos na enumeração deste tipo de dificuldades é um dado significativo sobre o modo como interagem professores principiantes e professores experientes nas escolas. Ainda assim, relativamente a alguns problemas evidenciados por Veenman, não encontrámos uma relação directa.

Os inquiridos não referiram ter sentido problemas relativamente ao excesso de responsabilidade de ensino e falta de preparação das actividades, à falta de tempo livre, ao domínio dos livros de texto e guias curriculares, ao relacionamento com os pais, ao elevado número de alunos por turma ou à motivação dos alunos. Importa referir que os inquiridos pertencem a uma área disciplinar com características próprias e uma dinâmica muito particular, que derivam desde o espaço de aula até à forma como os alunos normalmente estão predispostos as actividades. Esta análise foi bastante útil no sentido de evidenciar que, apesar de termos abordado uma problemática que envolve a prática profissional dos professores em geral (independentemente da área disciplinar), podem existir aspectos que são particulares a uma determinada área disciplinar. Se os inquiridos fossem professores de outra área disciplinar (ou de várias áreas disciplinares) os pontos em comum entre as dificuldades sentidas e os problemas enunciados seriam os mesmos?

A última fase desta discussão refere-se ao confronto de informação entre o quadro normativo e as funções e competências do tutor referidas pelos inquiridos. Uma das questões enunciadas por Flores e Ferreira (2009) que pode contribuir para a discussão sobre o período de indução refere-se às expectativas e às preocupações dos professores principiantes e dos professores experientes relativamente à nova regulamentação o período probatório. Tentámos perceber se as percepções dos professores principiantes relativamente ao papel do tutor eram congruentes com as directrizes do quadro normativo.

QUADRO 15. QUADRO NORMATIVO *VERSUS* FUNÇÕES, COMPETÊNCIAS, FORMAÇÃO E ESTATUTO DO TUTOR

CATEGORIAS	QUADRO NORMATIVO	DISCURSO DOS PARTICIPANTES
FUNÇÕES DO TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> Apoiar a elaboração e acompanhar a execução de um plano individual de trabalho que verse as componentes científica, pedagógica e didáctica Apoiar na preparação e planeamento de aulas e na reflexão sobre a prática, ajudando na sua melhoria Elaborar relatório da actividade desenvolvida, incluindo dados da observação Avaliar o trabalho desenvolvido Participar no processo de avaliação do desempenho do docente 	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento do trabalho do principiante Integração do principiante na escola Partilha de informação e debate de ideias Observação das aulas e discussão sobre a prática Avaliação do principiante

COMPETÊNCIAS DO TUTOR		<ul style="list-style-type: none"> • Competências instrucionais • Competências interpessoais e de apoio psicológico • Competências de socialização dos principiantes
FORMAÇÃO DO TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Organização educacional e desenvolvimento curricular • Supervisão pedagógica • Formação de formadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação especializada • Professor com mais formação • Formação contínua em Educação Física • Formação contínua em avaliação em Educação Física • Formação contínua em metodologias de trabalho de Educação Física • Formação semelhante à do orientador • Supervisão pedagógica
ESTATUTO DO TUTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Professor titular • Designado pelo coordenador de departamento curricular ou pelo conselho de docentes respectivo • Mérito profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve ser do grupo disciplinar • Anos de serviço e experiência não garantem aptidão para a função • Definição das condições e disponibilidade para a função • Escola escolhe tutor • Grupo disciplinar escolhe tutor • Tutor auto-proposto • Selecção criteriosa • Deve ser definido um perfil específico • Avaliação da aptidão para a função • Deve gerar consenso dentro do grupo

Ao confrontar as directrizes do quadro normativo e os resultados do nosso estudo verificámos que os professores principiantes consideraram, com maior ou menor profundidade, todos os requisitos definidos no papel do professor de apoio. Em última análise, confrontámos a informação do que é factual sobre um subsistema que vai ser implementado, com a informação proveniente de um conjunto de expectativas e ideais daqueles que serão os principais destinatários do processo. Foi curioso e

interessante verificar que existe uma grande proximidade entre as duas perspectivas apresentadas. Se aliarmos a esta discussão o facto de para muitos – senão para todos – professores principiantes inquiridos ter sido apresentada (e projectada) uma realidade ainda desconhecida, o valor de tais considerações será mais significativo. Os professores sabem o que querem do professor de apoio e a forma como está definido esse papel corresponde às suas ideias. Acreditamos que as directrizes normativas definidas possam ser um pouco mais específicas de modo a que o próprio período probatório e ano de indução sejam imunes relativamente àquelas que foram as limitações do processo em outros contextos. Neste sentido, a definição de um conjunto de competências necessárias para desempenhar o papel de professor de apoio poderia ser um factor importante para clarificar e legitimar a sua actuação. Os inquiridos referiram que o tutor deveria ter um tipo de formação contínua em Educação Física ou em metodologias de trabalho e avaliação específicas da área disciplinar. Este dado significa que os inquiridos consideram importante que a formação do tutor integre uma componente didáctica, de modo a garantir um maior conhecimento da disciplina de Educação Física. Este tipo de formação não se encontra definido no quadro normativo. Os inquiridos referiram igualmente que o tutor deve ser do grupo disciplinar e que os anos de serviço não garantem aptidão para a função, facto que desvaloriza o requisito a selecção de um professor titular para desempenhar esse papel. Os inquiridos referiram também que deve ser definido um perfil específico para o tutor e que a sua selecção deve ser criteriosa, responsabilizando nesse sentido a escola, o grupo disciplinar ou o próprio tutor.

CONCLUSÕES

Ao longo do nosso estudo fomos tomando decisões sobre a relevância ou a pertinência de determinados aspectos relativamente aos objectivos que formulámos. Não tendo dúvidas sobre o caminho que optámos por seguir, entendemos ser oportuno neste momento não só apresentar aqueles que foram os constrangimentos associados à recolha e ao tratamento dos dados, mas também evidenciar os aspectos que a determinado momento foram o foco de algumas questões e hesitações.

A leitura global dos resultados obtidos no nosso estudo sugere-nos, em primeiro lugar, que os professores principiantes ainda não estão receptivos, ou simplesmente desconhecem a implementação do ano probatório como requisito para a integração na carreira docente. Este foi, simultaneamente, o primeiro constrangimento que condicionou o procedimento de recolha de dados e o factor que conferiu, como já referimos, oportunidade ao estudo que concretizámos. Todos os professores principiantes inquiridos realizaram a sua formação inicial com estágio pedagógico no último ano do seu percurso académico. Esta experiência é recente e está, portanto, relativamente próxima da sua integração no ensino e na carreira de professor. O estágio foi um assunto abordado pelos professores principiantes, sem necessariamente terem sido incentivados a fazê-lo e as apreciações sobre o tema repartiram-se quanto ao seu valor formativo, o que foi também evidente nas considerações relativas aos orientadores de estágio. Por outro lado, os professores principiantes inquiridos não só evidenciaram um sentimento de estarem a ser defraudados ao perceberem que terão novamente de se submeter a uma fase de prestação de provas e adequação a um determinado perfil de desempenho, como também manifestaram estados emocionais latentes, resultantes das suas experiências durante o período de estágio. Estes dois factores podem ter condicionado o discurso dos professores principiantes relativamente ao objecto em estudo e à forma como perceberam o tutor. Mas não consideramos este aspecto de um modo menos positivo. Pelo contrário. Pensamos que estes sentimentos ambíguos proporcionaram uma maior envolvência emocional dos inquiridos com o tema, na medida em que conseguiram realizar uma abordagem às funções e competências do tutor com um

conhecimento prático sobre aqueles que foram os aspectos mais críticos de uma relação de ajuda entre um professor mais experiente e um futuro professor.

Se analisarmos o perfil dos professores inquiridos e isolarmos a variável da experiência no ensino podemos – apesar de até aos cinco anos de experiência no ensino os consideremos principiantes – constatar diferentes abordagens aos temas e subtemas propostos. Os professores principiantes com mais anos de serviço evidenciaram uma maior clarividência na discussão de aspectos que consideram mais críticos como a hierarquia escolar e a definição de funções na esfera organizativa da escola. Mostraram-se igualmente mais cientes do valor e das consequências da interacção entre pares e apontaram críticas mais sofisticadas ao período de estágio no qual se voltaram a rever quando se referiram às funções e competências do tutor. Esta situação coloca-nos algumas questões relativamente ao facto de termos adoptado um maior intervalo no requisito anos de experiência no ensino dos professores a inquirir e deve ser previsto na elaboração de outros estudos de investigação sobre este tema.

Através da informação obtida sobre o modo como os professores superaram as suas dificuldades podemos rever algumas das estratégias planeadas relativamente ao período de indução que envolve toda a esfera organizacional da escola e também recolher ideias sobre que tipo de actividades os tutores devem promover na relação com o principiante. Neste sentido, conhecendo as dificuldades sentidas pelos entrevistados no início da carreira e o modo como as superaram podíamos ter tentado correlacionar estas informações e tentar perceber o modo como cada dificuldade foi individualmente superada. Ao longo do estudo apenas fizemos referência à presença ou ausência dos aspectos directamente relacionados com os objectivos do estudo, mas neste caso poderíamos ter enriquecido a pesquisa e ter inferido com menor risco sobre a relação entre as dificuldades dos professores principiantes, o modo de superação das mesmas e as funções e competências dos tutores.

Além de evidenciarmos as limitações mais significativas do nosso estudo, pensamos ser igualmente importante reflectir criticamente sobre as opções que tomámos relativamente à revisão da literatura e o impacto que este processo teve não só na

concretização do estudo, mas também no modo como influenciou a nossa percepção sobre o tema em estudo. A mentoria e a tutoria são, como já tivemos oportunidade de evidenciar, assuntos que têm merecido grande reflexão por parte de muitos investigadores do panorama internacional. As considerações e as reflexões sobre estes temas são, simultaneamente, bem fundamentadas em termos teóricos e muito particulares relativamente ao contexto de aplicação. Como tal, procurámos adoptar o mesmo pressuposto no nosso estudo. Pretendemos que a revisão da literatura fosse suficientemente abrangente e robusta em termos teóricos, mas também suficientemente fechada e congruente com os objectivos do nosso estudo. Acreditamos que o conseguimos concretizar. Pensamos ter reunido as informações teóricas mais relevantes para confrontarmos os resultados que obtivemos através das entrevistas aos professores principiantes. A opção de não nos debruçarmos com profundidade nas diferenças e semelhanças entre tutoria e mentoria e de termos equacionado unicamente os aspectos, de cada um dos processos, mais relevantes para o nosso estudo, ajudou a enfatizar aquilo que considerávamos à partida como o pano de fundo da nossa investigação: a relação de ajuda entre o professor de apoio e o professor principiante. Ainda assim, não desvalorizamos os estudos de investigação que se centram nesta temática e consideramos, inclusivamente, fundamental perceber que repercussões têm na prática as diferenças e as semelhanças entre os dois processos.

A tutoria e a mentoria são, também, consideradas como estratégias de formação dos professores mais experientes. Baudrit (2001) identifica o processo de duplo efeito na fórmula tutorial e define-a como um processo em que tanto tutorado como tutor aprendem. Pensamos ser justo acrescentar à fórmula tutorial um terceiro efeito. Acreditamos que não só tutor e tutorado aprendem no processo de tutoria, mas também aprendem aqueles que o estudam, aqueles que se interessam pelo papel do tutor, pela formação do tutor e pelo impacto que a actuação do tutor pode ter no desenvolvimento profissional dos professores principiantes. Neste sentido, consideramos que todos os agentes envolvidos na tutoria, incluindo aqueles que seleccionam, recrutam e formam os tutores, beneficiam com os efeitos do processo no seu desenvolvimento profissional.

Tendo em conta a eficiência do período probatório enquanto fase de iniciação na carreira dos professores principiantes, e tentando abordar a questão colocada por Flores & Ferreira (2009) sobre as implicações desta medida no papel e na formação dos tutores, pensamos ser momento para evidenciar as principais conclusões que resultam do nosso estudo. Ao mesmo tempo as considerações seguintes podem ser entendidas como sugestões sobre aquilo que entendemos ser mais pertinente no trabalho do tutor. Neste sentido é importante referir que:

- a) Os professores principiantes no seu período de formação inicial foram parte integrante de uma relação de ajuda semelhante à que é proposta no período probatório. É necessário ter em conta a forma como os professores principiantes sentiram e viveram esta relação anterior e prever as suas repercussões para a tutoria no período de indução;
- b) Os professores principiantes têm expectativas negativas sobre o início da carreira, mas consideram também existirem muitos aspectos gratificantes na sua profissão. A energia dos aspectos gratificantes deve ser canalizada para o desempenho profissional e para a construção e consolidação de uma visão optimista sobre a profissão e o tutor tem de assumir a sua responsabilidade nesse aspecto particular;
- c) Os professores principiantes enfrentam diversas e diferentes dificuldades no início da carreira e esse deve ser o foco do trabalho do tutor. As dificuldades sentidas pelos professores principiantes de Educação Física não são muito diferentes daquelas que a literatura da especialidade anuncia. O modo como os professores normalmente superam as suas dificuldades - mesmo quando depende do esforço pessoal - não deve ser inibido, mas sim potenciado pelo tutor;
- d) Os professores principiantes necessitam que o papel do tutor seja legitimado pela sua competência enquanto professor e pela aptidão que demonstram para

o trabalho de acompanhamento e para a relação de ajuda e desvalorizam os anos de serviço ou o estatuto dentro da esfera escolar;

- e) O tutor deve assumir funções de integração do professor principiante na escola, de observação das aulas e discussão sobre a prática, de partilha de informação e debate de ideias, de acompanhamento e de avaliação do professor principiante. No desempenho destas funções o tutor deve ter consciência do seu próprio papel e dos constrangimentos associados a cada uma delas;
- f) O tutor deve possuir um conjunto de competências interpessoais e de apoio psicológico, de competências instrucionais e de competências de socialização do professor principiante, sendo as duas primeiras as que devem ter maior ponderação. As suas competências devem manifestar-se com foco das necessidades do professor principiante e nas dificuldades que sente na prática profissional;
- g) O tutor deve possuir formação especializada para a função, igualmente na área da didáctica da disciplina que lecciona, aspecto que não se encontra previsto no quadro normativo;
- h) O quadro normativo deve especificar com clareza os critérios de selecção, recrutamento e avaliação dos tutores e prever as medidas a adoptar relativamente à sua formação contínua;
- i) Deve ser definido um perfil geral de desempenho para os tutores com vista à uniformização das práticas e dos procedimentos de trabalho com os tutorados.

Apresentadas as principais conclusões deste estudo, importa referir que considerarmos que os objectivos a que nos propusemos foram atingidos. Acreditamos que este estudo tenha contribuído para uma maior consciencialização do papel do tutor no período probatório dos professores principiantes, ainda que nos tenhamos apenas centrado nas perspectivas dos professores principiantes de Educação Física.

Acreditamos também que contribuímos para uma base teórica que permitirá, no futuro, a construção de um perfil de desempenho do tutor e respectivo referencial de formação, tal como enunciámos nas conclusões do estudo. Esperamos que o nosso estudo tenha também despertado a curiosidade de tentar perceber se, relativamente aos professores principiantes de outras áreas disciplinares, os resultados seriam semelhantes aos que apresentámos. Em última análise, a repetição e a frequência de estudos sobre este tema contribuirá, no mínimo, para tornar criteriosa a selecção de quem vai desempenhar a função de tutor.

III PARTE – BIBLIOGRAFIA E ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Instituto Politécnico de Bragança, 2001.
- ATKINSON, T. S., & COLBY, S. A. (2006). Who's teaching, who's learning? Analyzing the professional growth of graduate student tutors. *Mentoring and Tutoring Vol. 14, N.º 2* , 227-245.
- BARDIN, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BAUDRIT, A. (2002). *Le Tutorat - Richesses d'une méthode pédagogique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- BAUDRIT, A. (2005). Tutorer: quels enjeux dans le domaine de l'éducation? In A. B. (coord.), *Tutorer* (pp. 7-11). France: L'Harmattan.
- BLAYA, C., & BAUDRIT, A. (S.D.). Entre Necesidad y Factibilidad? - El mentorado de profesores al principio de su carrera para el manejo de situaciones difíciles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* .
- BOARD, S. R. (2006). *SREB States Take Action to Support Beginning Teachers*. Atlanta: SREB.
- BODGAN R. & BIKLEN, A. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUQUILLON, E. A., SOSIK, J. J., & LEE, D. (2005). 'It's only a phase': examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring and Tutoring Vol. 13, N.º 2* , 239-258.
- BOWER, G. G. (2007). Factors influencing the willingness to mentor 1st-year faculty in physical education departments. *Mentoring and Tutoring Vol. 15, N.º 1* , 73- 85.
- C.FAIRBANKS, D.FREEDMAN, & C.KAHN. (2000). The role of effective mentor in learning to teach. *Journal of Teacher Education, vol.51, n.º2* .

- CAPEL, S. (2003). Responsibilities of Subject Mentors, Professional Mentors and Link Tutors in Secondary Physical Education Initial Teacher Education. *Mentoring and Tutoring Vol. 11, N.º 2* .
- CARPINELLO, C. (2008). *How to Mentor New Teachers/Mentoring Essential for Survival of First Year Teachers*. Obtido em 14 de Janeiro de 2009, de <http://teacher-mentorship.suite101.com>
- CARVER, C. L., & KATZ, D. S. (2004). Teaching at the Boundary of Acceptable Practice: What is a New Teacher Mentor to Do? *Journal of Teacher Education* .
- CLUTTERBUCK, D. (2001). Everyone Needs a Mentor: fostering talent at work. *The Chartered Institute of Personnel and Development* .
- COUSEA, L. J., & RUSSO, H. L. (2006). Service-learning: mentoring leadership skills in the experienced teacher. *Mentoring and Tutoring Vol. 14, N.º 1* , 33-48.
- DOERGER, D. W. (2003). The importance of beginning teacher induction in your school. *International Electronic Journal For Leadership in Learning* , Volume 7, Number 21 Available online:www.ucalgary.ca/iejll.
- EISENSCHMIDT, E. (27 e 28 de Setembro de 2007). A indução e o desenvolvimento profissional do professor: um projecto estónio. *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia*. Lisboa: Ministério da Educação .
- ESTEVES, M. (2009). Construção de desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* .
- ESTEVES, M. (2006). *Formação de Professores: das concepções às realidades*, in Lima, J.A. Pacheco, Esteves, M. & Canário R. (Eds) *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes- Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FIGUEIRA, C. (2008). Recensão da obra: "Professional development. Lifelong Learning Sector: Mentoring" de Susan Wallace e Jonathan Gravells (2005). Exeter: Learning Matters. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação* , 137-140.

- FLETCHER, S. H., & BARRETT, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring Vol. 12, N.º 3* , 321-333.
- FLETCHER, S. H., & BARRETT, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring Vol. 12, N.º 3* .
- FLETCHER, S. H., & BARRETT, A. (2004). Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring Vol.12, N.º 3* .
- FLORES, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação* , 171-204.
- FLORES, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FLORES, M. A. (1997). *Problemas e necessidades dos professores principiantes - um estudo exploratório*. Braga.
- FLORES, M. A., & FERREIRA, F. I. (2009). The Induction and Mentoring of new teachers in Portugal: contradictions, needs and opportunities. *Research in Comparative and International Education*, vol.4, n.º1 .
- GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GARVEY, B., & ALRED, G. (2000). Educating Mentors. *Mentoring and Tutoring Vol. 8, N.º 2* .
- GHIGLIONE, R., & MATALON, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GILLES, C., & WILSON, J. (2004). Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring and Tutoring Vol. 12, N.º 1* .
- GORDON, E. (2007). *The Tutoring Revolution*. UK: R&L Education.

- GRISHAM, D. L., FERGUSON, J. L., & BRINK, B. (2004). Mentoring the mentors: student teachers' contributions to the middle school classroom. *Mentoring and Tutoring Vol. 12, N.º 3*.
- HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- HOBSON, A. J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P. D. (2008). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. N. (org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- HUBERMAN, M. (1992). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- HUDSON, P. (2004). Specific mentoring: a theory and model for developing primaryscience teaching practices. *European Journal of Teacher Education Vol. 27, N.º 2*, 139-146.
- HULING-AUSTING, L. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education - Teacher Induction Programs and Internships*. New York: Macmillan.
- JONES, M., & STRAKER, K. (2006). What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching, Vol. 32, N.º 2*, 165-184.
- KAJIS, L. T., ALAINZ, R., WILLMAN, E., MAIER, J. N., BROTT, P. E., & GOMEZ, D. M. (2001). *Looking at the Process of Mentoring for Beginning Teachers*. Obtido em 30 de Dezembro de 2008, de NAAC Home Page: <http://www.alt-teachercert.org>
- KELLEY, L. M. (2009). Why Induction Matters. *Journal of Teacher Education*.
- KETELE, J.-M. D., & ROEGIERS, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados-Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- KOKI, S. (s.d.). *The role of Teacher Mentoring in Educational Reform*. Obtido em 16 de Fevereiro de 2009, de Pacific Resources for Education and Learning: <http://www.prel.org>
- LAZOVSKY, R., & REICHENBERG, R. (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching* Vol. 32, N.º 1 , 53-70.
- LEE, J. C.-K., & FENG, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring and Tutoring* , 243- 262.
- LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LUCAS, K. F. (2001). The Social Construction of Mentoring Roles. *Mentoring and Tutoring*, Vol. 9, N.º 1 .
- MARABLE, M. A., & RAIMONDI, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring* Vol. 15, N.º 1 , 25-37.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- MULLEN, C. A., & LICK, D. W. (2004). New directions in mentoring: creating a culture of synergy. *Mentoring and Tutoring* Vol. 12, N.º 2 .
- NEMSER, S. F. (1996). Teacher Mentoring: A critical Review. *Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education* .
- O'BRIEN, J., & CHRISTIE, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new - Teacher Induction Scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring* Vol.13, N.º 2 , 189-203.
- PARKER, M. B. (1990). Adolescent Dancing and the Mentoring of Beginning Teachers. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Boston.

- PINTO, M. (2003). *A Pedagogia de Grupo*. FPCE, Lisboa.
- PINTO, M. (2006). *Tutorias*. FPCE, Lisboa.
- RIPPON, J., & MARTIN, M. (2003). Supporting Induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring Vol. 11, N.º 2*.
- ROSA, M. I., MEDEIROS, A. G., & SHIMABUKURO, E. K. (s.d.). Tutoria na Formação de Professores de Ciências- Um Modelo Pautado na Racionalidade Prática .
- RUSSEL, T., & KORTHAGEN, F. (1995). *Teachers who teach Teachers- Reflections on Teacher Education*. London- Washington, D.C.: Falmer Press.
- SHOEFTALL, S. (Novembro 2007). Communication: what big ears you have! *Mentoring & Tutoring Vol. 15, No. 4* , 397 - 402.
- SIKES, P. J. (1992). The Life Cycle of the Teacher. In S. Ball, *Teachers Lives and Careers* (pp. 27-59). Philadelphia : Falmer Press.
- SIMÃO, A. M., FLORES, M. A., FERNANDES, S., & FIGUEIRA, C. (2008). Tutoria no ensino Superior: concepções e práticas. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação N.º 7* , 75-87.
- SLOAN, R., & TAYLOR, G. (2003). The Impact of General Practitioners Trained as Mentors: a study of mentoring activity and potential. *Mentoring and Tutoring Vol. 11, N.º 3* .
- SMITH, E. R. (2007). Negotiating power and pedagogy in student teaching: expanding and shifting roles in expert-novice discourse. *Mentoring and Tutoring, Vol. 15, N.º 1* , 87-106.
- STANULIS, R. N., FALLONA, C. A., & PEARSON, C. A. (2002). "Am I Doing What I am Supposed to be Doing?": mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring Vol. 10, N.º 1* .

- STREICH, M. (2008). *First Year Teachers Need School Support/The Sink or Swim Mentality Will Not Benefit Pedagogical Expectations*. Obtido em 14 de Janeiro de 2009, de <http://leadership-training.suite101.com>

- STROOT, S. (1999). Impact of a Collaborative Peer Assistance and Review model on Entry-year teachers in a large urban School Setting. *Journal of Teacher Education*, vol.50, n.º1 .

- TANG, S. Y., & CHOI, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring Vol. 13, No. 3* , 383- 401.

- TICKLE, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.
- TOMLINSON, P. (1995). *Understanding Mentoring- reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

- TUCKMAN, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* . Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 , 143-78.

- WALLACE, S., & GRAVELLS, J. (2008). Recensões. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação N.º 7* , 137-139.

- WILLIAMS, A., & PRESTAGE, S. (2002). The Induction Tutor: mentor, manager or both? *Mentoring and Tutoring Vol.10, N.º 1* , 35-46.

- WILSON, J., & D'ARCY, J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 10 , 141-149.

- YOUNG, J. P., ALVERMANN, D., KASTE, J., HENDERSON, S., & MANY, J. (2004). Being a friend and a mentor at the same time: a pooled case comparison. *Mentoring and Tutoring Vol. 12, No. 1* .

- YOUNG, J. R., BULLOUGH, R. V., JR., R. J., SMITH, L. K., & ERICKSON, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring Vol. 13, N.º 2* , 169-188.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- DECRETO-LEI N.º15/2007 DE 19 DE JANEIRO.

ANEXOS

- CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS
- GUIÃO DE ENTREVISTA
- MATRIZ DE ANÁLISE GLOBAL
- PROTOCOLO, REGISTO ÁUDIO E MATRIZ DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS A, B, C, D, E, F, G, H
- PROTOCOLO E REGISTO ÁUDIO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA